IOAN ŞERDEAN

PEDAGOGIE

Compendiu

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
ŞERDEAN, IOAN
Pedagogie: compendiu / Ioan, Şerdean – Ed. a II-a, revizuită
Bucureşti, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, 2004
Bibliografie
208 p., 20,5 cm
ISBN 973-582-968-1

371 (075.8)

© Editura Fundaţiei *România de Mâine*, 2004

Redactor: Cosmin COMARNESCU
Tehnoredactare: Florentina STEMATE
Coperta: Stan BARON

Bun de tipar: 25.06.2004; Coli tipar: 13
Format: 16/61×86

Editura şi Tipografia Fundaţiei *România de Mâine*
Splaiul Independenţei nr.313, Bucureşti, sector 6, O.P. 83
Tel./Fax.: 410 43 80; www. SpiruHaret.ro
e-mail: contact@edituraromaniademaine.ro

UNIVERSITATEA *SPIRU HARET*

IOAN ŞERDEAN

P E D A G O G I E

Compendiu

Ediția a II-a revăzută şi adăugită

Editura Fundației *România de Mâine*
Bucureşti, 2004

CUPRINS

Cuvânt înainte ……... 9

Partea I
INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIE

I. **Pedagogia – ştiinţă a educaţiei** …… 13
1. La început a fost educaţia …….. 13
2. Sistemul ştiinţelor educaţiei …….. 17
3. Formele educaţiei. Principii ale educaţiei nonformale …….. 20
4. Funcţiile educaţiei ……. 26

II. **Educaţia şi ştiinţele educaţiei în condiţiile provocărilor lumii contemporane** ……... 30
1. Implicaţii ale particularităţilor specifice lumii contemporane în activitatea de învăţământ ……... 30
2. Finalităţi majore ale învăţământului în societatea contemporană .. 35
a) Educaţia permanentă; concept şi acţiune specifice epocii contemporane ……. 36
b) Capacităţi şi competenţe implicate în educaţia permanentă. 38
c) Autoeducaţia ……... 38
d) Cultivarea capacităţilor creatoare, prioritate a unui învăţământ modern …….. 39

Partea a II-a
TEORIA ŞI METODOLOGIA CURRICULUMULUI

I. **Domenii şi concepte noi ale cunoaşterii în procesul educaţiei** …. 43

II. **Finalităţile educaţiei – domeniu prioritar al curriculumului** …. 45
1. Argument ……... 45
2. Formele (modurile) în care se exprimă finalităţile educaţiei ……. 45
3. Funcţii ale obiectivelor educaţionale ……. 47
4. Definirea obiectivelor operaţionale …… 48
III. **Conţinutul învăţământului – componentă fundamentală a curriculumului** …… 49
1. Câteva clarificări terminologice …… 49

2. Dimensiuni noi ale conţinutului învăţământului ……... 50
3. Documente ale conţinutului învăţământului …….. 51
4. Ariile curriculare ……... 55
5. Ciclurile curriculare …… 56

IV. **Sistemul instituţional al educaţiei** …… 58
A. Organizarea instituţională a educaţiei …….. 58
1. Învăţământul – subsistem al sistemului social; direcţii de acţiune în modernizarea sistemelor de învăţământ …….. 58
2. Sistemul de învăţământ din România ……... 59
3. Unele consideraţii de principiu asupra sistemelor de învăţământ …… 61
4. Trăsături ale sistemului de învăţământ actual din România …. 62
B. Resursele educative ale unor medii educaţionale ……. 63
1. Familia – subsistem ale sistemului instituţional al educaţiei …. 63
2. Biserica în sistemul instituţional al educaţiei ……... 66
3. Mass-media şi valoarea educaţională ……... 67
4. Armata în sistemul instituţional al educaţiei …… 69

Partea a III-a
TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII

I. **Didactica – teoria generală a procesului de învăţământ** …….. 71
1. Unele delimitări conceptuale ……. 71
2. Procesul de învăţământ ca sistem; componente ale procesului de învăţământ …… 72
3. Predarea, învăţarea, evaluarea – acţiuni de bază ale procesului de învăţământ …… 75
4. Principiile didacticii (principiile procesului de învăţământ) …….. 83

II. **Metodologia instruirii** …… 96
1. Precizări terminologice ……. 96
2. Tendinţe de reînnoire a metodelor de învăţământ …….. 99
3. Sistemul metodelor de învăţământ …… 101
4. Descrierea principalelor metode de învăţământ …… 102

III. **Lecţia – microsistem de instruire** …… 121
1. Relaţia dintre conţinutul şi formele de organizare a procesului de învăţământ …… 121
2. Tipuri şi structuri de lecţii; variante ale acestora …….. 122
3. Structura lecţiei „mixte” …… 124
4. Structura lecţiei ca succesiune a evenimentelor de instruire …… 126

Partea a IV-a
EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR

1. Semnificaţia evaluării randamentului şcolar 131
2. Strategii de evaluare a randamentului şcolar 132
3. Relaţia dintre finalităţile educaţiei şi evaluare 134
4. Tipologia rezultatelor şcolare sau ce se evaluează în activitatea de învăţământ 135
5. Instrumente şi tehnici noi ale evaluării 137
6. Aprecierea rezultatelor şcolare 144
7. Cultivarea capacităţii de autocontrol 145
8. Proiectarea demersului didactic, din perspectiva evaluării 146
9. Finalităţile şi conţinutul proiectării didactice din perspectiva evaluării 154
10. Elaborarea instrumentelor de proiectare 160

Teoria educaţiei – disciplină de ramură a pedagogiei 165

A. **Educaţia intelectuală** 165
1. Rolul şi locul educaţiei intelectuale în formarea personalităţii ... 165
2. Obiective ale educaţiei intelectuale 166
3. Igiena muncii intelectuale 169

B. **Educaţia moral-civică** 171
1. Semnificaţia şi rolul educaţiei moral-civice 171
2. Obiective ale educaţiei moral-civice 172
3. Premise psihologice ale formării conştiinţei şi conduitei morale... 174
4. Conţinutul educaţiei moral-civice 177

C. **Educaţia religioasă** 182
1. Delimitări conceptuale 183
2. Semnificaţii ale educaţiei religioase 184
3. Obiective ale educaţiei religioase 186
4. Factori şi mijloace de educaţie religioasă a copiilor şi elevilor... 187

D. **Educaţia tehnologică** 189
1. Semnificaţia educaţiei tehnologice, delimitări teoretice 189
2. Obiective ale educaţiei tehnologice 191
3. Analiza psihologică a procesului muncii practice 197

E. **Educaţia estetică** 199
1. Semnificaţia educaţiei estetice 199
2. Obiectivele educaţiei estetice 201
3. Căi şi mijloace de realizare a educaţiei estetice 204

Bibliografie 207

CUVÂNT ÎNAINTE

1. Lucrarea de față se adresează atât celor care se pregătesc pentru a îmbrățișa cariera didactică şi care iau pentru prima dată contactul cu problematica, deosebit de complexă, a procesului de instruire şi educare a copiilor şi elevilor, cât şi celor ce se pregătesc în vederea susținerii unor examene, fie pentru titularizarea în învățământul preuniversitar sau universitar, fie pentru continuarea studiilor în formele învățământului postuniversitar, fie pentru definitivare sau obținerea gradelor didactice, ori pentru elaborarea unor lucrări metodico-ştiințifice. Problematica abordată în lucrare este, în egală măsură, şi în interesul celor care doresc să fie la curent cu elementele de noutăți, de modernitate în activitatea de învățământ, determinate de marile şi rapidele transformări ce au loc în planul vieții şi activității sociale, specifice societății contemporane.

Din această perspectivă, pentru a fi cu cât mai mult folos, întregul traseu parcurs în elaborarea lucrării a fost gândit şi construit astfel încât „beneficiarii" ei să poată găsi drumul cel mai direct spre a putea înțelege, cu relativă uşurință, ce au de făcut, pentru a-i conduce pe elevi în aventura cunoaşterii, a învățării; ceea ce nu e deloc un lucru simplu şi uşor, nici pentru autor, nici pentru cei ce aşteaptă cu încredere şi speranță să afle adevărul.

2. Cititorul va constata că sunt aduse mereu dovezi care să scoată în evidență caracterul practic–aplicativ al procesului învățării. Oricine doreşte să participe efectiv la aflarea a tot ce poate oferi pedagogia, ca ştiință a educației, trebuie să înțeleagă şi să se convingă de adevărul că, în educație, ca şi în alte domenii ale cunoaşterii, totul porneşte de la acțiune, se realizează prin acțiune şi se finalizează în acte comportamentale, cu efecte în munca practică. De altfel, însuşi randamentul procesului învățării, la orice nivel de vârstă, este determinat de măsura în care se asigură o corelație intimă între elementele teoretice şi aplicațiile lor practice. O teză confirmată de întreaga experiență de învățare atrage atenția asupra faptului că informațiile, toate achizițiile dobândite în procesul

învățării își probează temeinicia prin aplicarea lor în practică. Iar domeniile aplicării în practică sunt cel puțin la fel de diverse ca și sursele din care cunoștințele își extrag esența.

Orice concept nou, orice regulă, orice teoremă, orice informație, indiferent de aria din care face parte, nu pot fi înțelese în profunzime, nu pot fi durabile, dacă nu au trecut și pragul practicii. Aceasta este explicația faptului că, după înțelegerea, într-o primă fază a unui concept nou, după formularea unei definiții în procesul învățării, se face apel la exerciții de întărire a celor aflate, iar garantarea înțelegerii și temeiniciei învățării o constituie transformarea noilor achiziții în acte comportamentale; fireşte, prin aplicații, în condiții variate.

Societatea contemporană are nevoie de personalități capabile să valorifice în mod creator, în activitatea profesională, tot ce s-a acumulat în perioada școlarității, precum și ceea ce se va acumula pe parcursul întregii vieți. De aceea, în zilele noastre, cunoscuta formulă „a-i învăța pe elevi să învețe" trebuie completată cu aceea de „a-i învăța pe elevi să aplice".

Formarea capacității de aplicare în practică este, cum se vede, o finalitate esențială a activității de învățământ, un țel suprem al acesteia; în ultimă instanță este însăși rațiunea de a fi a școlii de toate gradele. Din acest punct de vedere, capacitatea de aplicare în practică reprezintă un indicator de bază în evaluarea randamentului procesului învățării. Oricât de „doct" ar fi cineva, oricât de enciclopedică ar fi pregătirea sa, neputința de-a folosi cele știute îl face incapabil de a se integra în viața socială, în profesie, de a se adapta și readapta continuu la cerințele societății contemporane.

Am stăruit asupra caracterului aplicativ al procesului învățării tocmai pentru a argumenta orientarea dată întregii lucrări pe care o prezentăm, spre ceea ce are legătură nemijlocită cu formarea capacității de adaptare și readaptare a individului la realitatea extrem de dinamică a societății moderne. Iar o asemenea capacitate complexă se intersectează cu capacitatea de aplicare a celor învățate, constituind, în același timp, un pandant și o garanție a reușitei depline în învățare.

3. Structura lucrării urmează, în linii mari, domeniile cunoscute ale pedagogiei ca știință a educației, dar de o manieră mai sintetică, mai concentrată, cu o selecție mai riguroasă a ceea ce reprezintă teme de referință în actul educațional. Am urmărit o mai bună ancorare a finalităților învățământului în realitățile cu totul aparte ale societății contemporane. În context, însăși obiectivele

învățământului contemporan sunt prezentate în forme care acordă prioritate laturii formative a învățământului, cu accent, îndeosebi, pe formarea şi cultivarea tehnicilor de învățare, a capacităților creatoare, în general pe capacități comportamentale, care dau contur profilului personalității tinerilor pe care îi formează învățământul contemporan.

4. Elementele de practică şcolară, absolut necesare în abordarea procesului educațional sunt prezentate potrivit ultimelor documente curriculare elaborate şi adoptate de forurile competente, pe baza cărora se desfăşoară activitatea instructiv educativă în învățământul preuniversitar. Sunt avute în vedere atât elemente de conținut, cât şi cele de evaluare ale învățământului preuniversitar (planuri de învățământ, programe), dar şi normele de aplicare a acestora, cu accent pe elementele de noutate absolută. Toate componentele activității de învățământ analizate sunt ilustrate cu exemple extrase (prelucrate) chiar din documentele amintite mai sus, precum şi din experiența didactică. Precizările cu privire la ciclurile curriculare, la ariile curriculare, la standardele curriculare şi descriptorii de performanță, sunt însoțite de exemplificări de rigoare, care asigură atât înțelegerea corectă a unei terminologii moderne, cât şi oportunitatea unor demersuri metodologice, care sporesc randamentul activității de învățare.

5. Autorul lucrării a dorit să se facă înțeles cât mai bine, prin folosirea unui limbaj clar, care să asigure o cale euristică în învățare, astfel încât cititorul să poată descoperi cu relativă uşurință sensul conceptelor şi tezelor cu care operează pedagogia, această „ştiință şi artă a educației", cum o definește un reputat pedagog al epocii noastre, Émile Planchard. Înțelegerea acestora este întărită atât prin ilustrări practice, aplicative, cât şi prin explicarea, în context, a termenilor şi sintagmelor prezentate, fie prin sinonime, acolo unde acest lucru e posibil, fie prin corelări, interferențe şi reluări, în scopul integrării fiecărei cuceriri în actul învățării, în sistemele deja construite sau în curs de a prinde contur. Căci cultura şcolară nu mai poate fi înțeleasă doar ca acumulare de cunoştințe izolate, ci ca sisteme integratoare, capabile să declanşeze o stare de tensiune, de continue căutări cu valențe creative.

Considerăm că punerea la îndemâna celor interesați de actul educațional a acestei lucrări răspunde unor nevoi reale, mai ales în condițiile în care baza pregătirii psihopedagogice a profesorului se prefigurează a fi, în mare măsură, autoinstruirea.

Partea I

INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIE

I. PEDAGOGIA – ŞTIINŢĂ A EDUCAŢIEI

1. **La început a fost educaţia…**

Este un adevăr de necontestat că educaţia ca acţiune specific umană, pe care o studiază diferite ştiinţe sau ramuri ale acestora, a apărut cu mult înaintea apariţiei pedagogiei ca ştiinţă. Termenul de pedagogie a început să fie utilizat în mod curent doar în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Aşa cum face precizarea cunoscutul pedagog Émile Planchard, abia în această perioadă „Cursurile de educaţie generală ţinute în diferite universităţi franceze au fost denumite uneori *Cursuri de pedagogie*”.[*]

De altfel, aşa cum afirmă acelaşi autor, cunoscutului sociolog şi pedagog francez, Émile Durkheim, i s-a încredinţat, tot în acea vreme, o catedră de Pedagogie, mai întâi la Bordeaux, apoi la Paris.[**]

Prin urmare, se poate spune că în pedagogie s-a petrecut ceea ce s-a întâmplat în toate celelalte domenii ale cunoaşterii şi acţiunii umane: „În medicină s-au îngrijit bolnavi înainte de a se face ştiinţă medicală, şi câteodată au fost vindecaţi pentru că se aplicau, fără să fie cunoscute, legi care au fost descoperite mult mai târziu (…) Ţăranul şi-a cultivat pământul înainte de a recurge la ingineri agronomi; într-un cuvânt, evoluţia oricărei ştiinţe arată o trecere de la implicit la explicit, de la ocazional la sistematic, de la empiric la raţional.”[***]

---

[*] Émile Planchard, *Pedagogie şcolară contemporană*, E.D.P-R.A. Bucureşti 1992, p. 30. După toate probabilităţile, cuvântul „pédagogie” apare pentru prima dată în 1945, în *Dicţionarul Robert* (*Le Grand Robert de la langue française*). A se vedea: Cezar Bârzea, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P.-R.A., Bucureşti, 1998, p.132 (cuvântul „pédagogie” apare şi în *Dictionnaire universel des sciences, des lettres et des arts*, rédigé par M-N. Bouillet, IV^{ème} édition revue et corigée, Paris, Librairie de L. Hachette et C^{ie}, 1859.)

[**] É. Planchard, *Op. cit*., p. 34.

[***] *Ibidem*, p. 34.

Aceasta fiind ordinea lucrurilor este firesc ca, mai înainte de a defini pedagogia ca ştiinţă a educaţiei şi de a cunoaşte sistemul ştiinţelor educaţiei, să fie înţeles conceptul de *educaţie*. Acest lucru va permite cunoaşterea şi a altor concepte cu care operează pedagogia.

a) Educaţia este un fenomen social, un produs al societăţii, un tip aparte de relaţii sociale. În procesul formării omului, mai mult decât mediul natural, o importanţă deosebită o are mediul social. Natura omului nu poate fi înţeleasă decât ca natură umanizată, deoarece dezvoltarea sa este condiţionată social-istoric în plan filogenetic şi, mai ales, în plan ontogenetic.

O dată cu dezvoltarea istorică a societăţii, ca rezultat al practicii sociale, al activităţii umane, se produce şi schimbarea naturii omului, a conştiinţei sale. Condiţiile sociale influenţează şi umanizează simţurile, limbajul, formele de manifestare a conştiinţei.

Orice achiziţie care duce la perfecţionarea omului se materializează într-o mare diversitate de valori, care nu se pot fixa şi transmite pe cale ereditară, ci se învaţă. De aceea, fiecare generaţie învaţă din experienţa generaţiilor anterioare, preia această experienţă învăţând şi oferind-o generaţiilor următoare, prin educaţie.

Fiindcă se învaţă, experienţa generaţiilor precedente nu se preia în forma ei pură, ci intervine un proces de selecţionare, de valorificare, de sintetizare a acestei experienţe. Tocmai aceasta este opera educaţiei: de a face o sinteză a valorilor sociale acumulate şi de a le transmite tinerei generaţii. Educaţia are menirea de a extrage şi a prelucra, în funcţie de cerinţele societăţii, precum şi de capacităţile de asimilare ale celor care învaţă, tot ceea ce este mai valoros în cultura materială şi spirituală a omenirii, precum şi de a le oferi, sub formă prelucrată şi prin mijloace specifice, idealurile intelectuale, morale, estetice, religioase etc.

Pe această cale, relaţia socială dintre generaţii devine, în cele din urmă, *relaţie între societate şi individ*. Societatea este interesată de procesul prin care tânăra generaţie îşi însuşeşte experienţa câştigată de omenire până în momentul istoric respectiv, ceea ce se înfăptuieşte prin educaţie. Tocmai de aceea, una din trăsăturile esenţiale ale educaţiei este *caracterul ei social şi istoric*; ea este, pe de o parte, un produs al societăţii, iar pe de altă parte, a servit societatea de-a lungul evoluţiei sale istorice, satisfăcându-i nevoile, i-a prefigurat şi îi prefigurează viitorul. Întotdeauna educaţia a răspuns nevoilor societăţii potrivit nivelului de dezvoltare a perioadei istorice date.

b) Din cele mai vechi timpuri pregătirea indivizilor pentru integrarea lor socială şi profesională a fost înfăptuită în cadrul unor

instituții special înzestrate cu spații şi mijloace specifice, precum şi cu personal abilitat spre a conduce procesul educațional, care s-au constituit în acel factor socializator care s-a numit şi se numeşte *învățământ*. Perfecționarea şi modernizarea continuă a acestuia a constituit o preocupare statornică a societății în evoluția sa istorică. Dintotdeauna s-a apreciat că învățământul a fost modern în măsura în care el a corespuns nevoii de educație potrivit nivelului de dezvoltare a societății în momentul istoric dat.

De asemenea, prefigurarea viitorului, în fiecare etapă de existență a societății, a permis conturarea profilului personalității indivizilor supuşi acțiunii educației, potrivit nevoilor societății în perspectiva evoluției sale pe trepte superioare ale exigențelor vieții. Această realitate scoate în evidență caracterul *prospectiv* al educației, faptul că pregătirea tinerilor trebuie să asigure integrarea lor socială şi profesională, inclusiv din *perspectiva viitorului*.

Relația dintre societate şi educație nu este univocă. Educația influențează, la rândul ei, societatea; în acest sens, ea îndeplineşte o multitudine de funcții sociale, implicite şi explicite, cu influențe directe asupra diverselor laturi şi componente ale societății. Faptul că educația răspunde nevoilor, cerințelor societății nu trebuie să lase impresia că ea aşteaptă formularea comenzilor acesteia, pentru a i le satisface. Trebuie spus că, de fapt, autorii actului educațional sunt cei care au şi rolul de a „prospecta" nevoile societății în evoluția sa şi de a lua, pe baza rezultatelor obținute, măsurile ce se impun, formulând obiective de perspectivă şi modalități de îndeplinire a lor. Înseşi evaluările ce se fac sunt realizate tot de către cei care sunt angajați în procesul educațional.

c) Pe de altă parte trebuie făcută precizarea că educația nu acționează asupra societății în general, în ansamblul ei; există o relație firească şi necesară între societate, personalitate şi educație, între dezvoltarea personală şi educație. Pe această bază se asigură pregătirea individului pentru apartenența la grupurile în care acesta se va integra, precum şi rolurile specializate în funcție de structura şi nevoile fiecărui grup. De altfel, valorile personale se întrepătrund cu cele realizate în comun. Prin educație se asigură formarea individului pentru el însuşi şi se realizează perfecționarea naturii umane.

În acelaşi timp, trebuie înțeleasă corect relația dintre cultură, societate şi individ, dintre dezvoltarea ştiinței şi tehnicii şi educație, în care aceasta din urmă îşi formulează obiectivele şi întreaga strategie de realizare a lor, în conformitate cu nivelurile şi ritmurile fără precedent cunoscute în evoluția societății. Aceste niveluri şi

schimbări, de-a dreptul dramatice, obligă educaţia la acţiuni care să cultive, cu prioritate, *capacităţi creative*, care să nu se limiteze doar la selectarea creativităţii, ci să găsească metode şi tehnici care să permită *învăţarea creativităţii* la nivel de masă, *o creativitate generalizată.* În felul acesta, criteriul inovaţiei la nivelul tehnicii de vârf nu mai este conceput ca o manifestare a întâmplării în evoluţie istorică, prin apariţia unor genii creatoare. Noile orientări în procesul învăţării au în vedere angajarea structurilor intelectuale astfel încât acestea să fie în stare de comportamente creatoare, aşa cum se va vedea în capitolele următoare.

d) Esenţa educaţiei constă în aceea că ea acţionează asupra personalităţii umane şi o transformă potrivit atât cerinţelor societăţii, cât şi posibilităţilor celui educat. Din acest punct de vedere, trebuie subliniat faptul că educaţia fiind un *proces intenţionat* are, în acelaşi timp, *caracter conştient şi activ*. Ceea ce înseamnă că educaţia e un fenomen specific uman şi urmăreşte transformarea conştientă a individului. Iar procesul educaţional nu se limitează doar la ceea ce întreprind „educatorii", ci angajează efectiv şi activ pe cei ce învaţă, cultivându-le motivaţii stimulatoare. Învăţarea are în vedere nu doar latura cantitativă, concretizată în informaţii, ci şi învăţarea de capacităţi necesare continuării procesului cunoaşterii prin forţe proprii. Din acest punct de vedere, educaţia nu poate fi confundată cu dresajul.

e) Cunoscute fiind aceste câteva note caracteristice, educaţia poate fi definită ca „*un ansamblu de influenţe sociale, un proces de formare dirijată a personalităţii umane, conform cerinţelor societăţii*"; sau „*un tip special de relaţii sociale, care constau în prelucrarea, îmbogăţirea şi transmiterea experienţei social-istorice de la o generaţie la alta*". De altfel, acelaşi Émile Planchard, la care ne-am mai referit pare, oarecum surprins, de opinia exprimată de Émile Durkheim, care defineşte educaţia astfel: „*acţiunea generaţiilor adulte asupra celor nepregătite încă pentru viaţa socială. Scopul educaţiei este să trezească şi să dezvolte la copil un anumit număr de stări fizice, intelectuale şi morale, impuse de societatea politică, în ansamblul său, şi de mediul social căruia îi este destinat în mod special*".[*] Şi pentru a nu se limita la definiţiile date de alţii, É. Planchard îşi exprimă punctul de vedere: „*Educaţia constă într-o activitate sistematică, executată de adulţi, mai ales asupra copiilor şi adolescenţilor, cu scopul de a-i pregăti pentru viaţa pe care va trebui şi vor putea s-o trăiască într-un mediu dat*".[**]

[*] Émile Planchard, *Op. cit*. p. 36-37.
[**] *Idem*.

2. **Sistemul ştiinţelor educaţiei**

Aprecierile făcute mai sus au scos în evidenţă complexitatea educaţiei, ca proces, ceea ce, atrage atenţia că înfăptuirea unui asemenea demers, de mare anvergură, nu poate fi apanajul doar al unei singure ştiinţe. Este nevoie de un sistem al unor ştiinţe sau ramuri (domenii) ale acestora, care concură la înfăptuirea marilor obiective ale educaţiei, mai ales în condiţiile societăţii contemporane. În acest context, este foarte frecvent uzitată sintagma de „Ştiinţe ale educaţiei", ceea ce scoate în evidenţă caracterul multidisciplinar al cercetărilor consacrate educaţiei, adică, la modul general spus, procesului de formare şi conturare a profilului personalităţii umane, potrivit nevoilor societăţii contemporane.

În ordinea firească a lucrurilor, pedagogia apare ca ştiinţă principală a educaţiei, care, cum se exprimă profesorul Constantin Cucoş, „se particularizează, în raport cu celelalte discipline care studiază fenomenul educativ, prin aceea că se opreşte asupra *producerii intenţionate a unor modificării în structura internă a personalităţii*".[*]

Etimologic, termenul de pedagogie derivă din grecescul *paidagogia*, derivat din *paidos* (copil) şi *agoge* (conducere, îndrumare). Trebuie spus că termenul de *pedagog* a apărut cu mult înaintea pedagogiei; el îşi are originea în statutul social al sclavului, care conducea copiii stăpânului la şcoală (*paidagogos*). De aceea, „este posibil ca această împrejurare să fie victima unui transfer semantic depreciativ", ceea ce a determinat autorii de limbă engleză să folosească termenul „education", pentru a desemna atât acţiunea de a educa, cât şi disciplina corespunzătoare („pedagogia"). În ceea ce priveşte limbile franceză, germană, spaniolă şi italiană, termenul de pedagogie tinde să fie înlocuit cu cel de „ştiinţe ale educaţiei", aparent mai comod, dar şi mai discutabil din punct de vedere „epistemologic".[**]

Lăsând evaluările de mai sus doar ca informaţii utile, se poate aprecia că *pedagogia studiază aspectele esenţiale ale educaţiei, descoperind legităţile care guvernează acest domeniu şi reflectă în concepte ştiinţifice procesul formării şi dezvoltării omului în condiţiile*

[*] C. Cucoş, *Pedagogie,* Editura Polirom, Iaşi, 1999, p.18-19.

[**] Cezar Bârzea, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,1998, p.197.

specifice de educare şi instruire, instituţionalizată sau neinstituţionalizată (I. Cerghit).

Prin urmare, pedagogia, ca disciplină de studiu şi cercetare, poate fi definită, în ultimă instanţă, ca teorie generală a educaţiei. Ea pune la dispoziţia celor care practică activitatea de educator posibilitatea de a înţelege fenomenul educaţiei în toată complexitatea lui; are vocaţie atât teoretică, prin aceea că formulează şi explică legi, principii, cât şi practică, aplicativă, prin stabilirea căilor, a formelor de organizare şi a modalităţilor de evaluare a finalităţilor actului educaţional.

Apartenenţa diferitelor ştiinţe la sistemul ştiinţelor educaţiei este cu totul considerabilă, majoră. Unii autori (Cezar Bârzea) consideră că „de fapt, toate ştiinţele pot fi mai mult sau mai puţin *ale educaţiei*. Fenomenul formării umane este atât de complex şi de vast, încât poate fi abordat cu mijloacele oricărei ştiinţe. Unele sunt însă mai *pedagogice* decât altele. Este vorba, în primul rând, de ştiinţele umane care, fiecare tratează educaţia din propriul unghi de vedere: psihologia, sociologia, economia , lingvistica, demografia etc."[*]

Autorul citat mai sus, referindu-se, spre exemplu, la psihologie, face precizarea că ştiinţele educaţiei, îndeosebi pedagogia, împrumută de la psihologie doar unele cunoştinţe, metode sau tehnici de rezolvare a problemelor, iar educaţia la rândul său, nu se reduce la o interpretare psihologică, astfel încât recurge şi la alte surse: propriile cercetări, datele altor ştiinţe sau experienţa practicienilor. În acelaşi context, este prezentat tabloul ştiinţelor educaţiei propus de Gaston Mialaret, care cuprinde:

a) *Ştiinţe care studiază condiţiile generale şi locale ale instituţiei şcolare*: istoria educaţiei, sociologia şcolară, demografia şcolară, economia educaţiei, pedagogia comparată.

b) *Ştiinţe care se ocupă de relaţia pedagogică şi de actul educaţiei propriu zis*: fiziologia educaţiei, psihologia educaţiei, psihologia grupurilor mici, ştiinţele comunicării, didacticile speciale.

c) *Ştiinţe consacrate reflecţiei şi evoluţiei*: filozofia educaţiei, planificarea educaţiei, teoria modelelor.

Iată, în continuare, câteva discipline ale sistemului ştiinţelor educaţiei, grupate după criteriul diverselor medii educative:

a) *Pedagogiile specializate*: pedagogia preşcolară; pedagogiile şcolare (pe trepte sau nivele de şcolarizare), care cuprind: teoria instituţiilor şcolare, teoria curriculum-ului, pedagogia socială, pedagogia întreprinderii, pedagogia mijloacelor de comunicare în masă.

[*] Cezar Bârzea, *Op. cit*., p.139.

b) *Pedagogia comparată*.

c) *Pedagogia istorică*.

Problematica relației pedagogiei cu celelalte științe duce la constatarea că educația devine obiect de studiu, de investigare comun cu discipline cum sunt *anatomia* și *fiziologia*, *psihologia, sociologia, istoria*, *teoria comunicațiilor*, *lingvistica*, *teoria informației*, *economia politică*, *etica*, *igiena* ș.a. De aceea, pedagogia este direct interesată de studierea, generalizarea și valorificarea rezultatelor înregistrate de aceste științe, în domeniul atât de complex, cum este cel al educației. Pe această cale are loc un transfer și o prelucrare a datelor selectate din științele respective și utilizate fie ca fundamente teoretice ale procesului educațional, fie ca ilustrare a unor tehnici de lucru periodice în acest proces. Este un adevăr de necontestat că pedagogia își găsește fundamente teoretice extrem de necesare îndeosebi în domeniul științelor despre om și societate. Bunăoară, succesul în activitatea de învățământ, la orice disciplină școlară, este determinat în mare măsură de nivelul cunoașterii de către educat a particularităților anatomo-fiziologice ale copiiilor și școlarilor la anumite perioade de vârstă. În aceeași măsură este necesară și cunoașterea trăsăturilor caracteristice ale individualității fiecărui elev, ceea ce presupune, de asemenea, cunoașterea unor elemente de bază din discipline ca cele amintite. Acestea, la rândul lor, stau la baza unor procese de cunoaștere, la care sunt angajați elevii, precum și a mecanismelor învățării pe care le studiază psihologia generală. Cunoașterea, de către educator a elevilor, care sunt subiecți ai actului învățării și de a căror participare efectivă la acest proces depinde succesul și întregul lor randament în cunoaștere nu poate fi asigurat decât prin luarea în considerare a datelor pe care le oferă științe ca cele amintite mai sus, la care se pot adăuga și altele, precum igiena (există chiar o igienă a muncii intelectuale), psihologia educației, sociologia educației ș.a.

Faptul că în procesul complex al educației sunt angajate o multitudine de discipline, constituite într-un sistem, nu înseamnă câtuși de puțin că acestea se substituie pedagogiei. Cum s-a văzut, ele oferă doar direcții de acțiune, soluții care țin de specificul obiectului lor de cercetare. Oferta lor nu e preluată în formă brută, ci e prelucrată și adaptată la specificul educației, ale cărei dimensiuni fac obiectul de studiu al pedagogiei. Acesteia îi revine misiunea de a structura finalități și conținuturi bine determinate, precum și metodologii și forme adecvate de înfăptuire și evaluare a scopurilor și obiectivelor prestabilite.

Pe de altă parte, toate aceste discipline ce alcătuiesc sistemul ştiinţelor educaţiei, au nevoie de datele pe care le oferă pedagogia, ceea ce presupune o pluridisciplinaritate ce implică mai multe discipline juxtapuse. Este interesant de observat faptul că, în limba engleză, „se desemnează prin «Disciplines of Education» programul multidisciplinar de formare pedagogică, în timp ce ştiinţa consacrată educaţiei este cel mai des numită «Theory of Education»" (Teoria educaţiei). Această a doua sintagmă e preferată, în limba engleză, termenului de „pedagogie".[*]

3. **Formele educaţiei**

Acţiunea educaţiei asupra formării personalităţii umane este neîntreruptă şi are loc atât în perioada şcolarităţii, pe toată durata acesteia, cât şi pe parcursul întregii vieţi; omul societăţii contemporane este pus în situaţia de a continua să înveţe şi după terminarea studiilor, pentru a se putea adapta şi readapta cerinţelor societăţii, care cunosc şi vor cunoaşte schimbări într-un ritm fără precedent.

Toate influenţele benefice, care acţionează asupra subiecţilor supuşi procesului învăţării se asociază sau urmează unele celorlalte cunoscând diferite forme. Unele din aceste influenţe acţionează în mod spontan, neorganizat, întâmplător, incidental, altele, dimpotrivă, sunt foarte riguros organizate şi provin din partea unor instituţii special constituite şi înzestrate cu tot ce e necesar pentru organizarea şi desfăşurarea unor activităţi specifice procesului învăţării. Prin urmare, situaţiile de învăţare sunt foarte diverse, iar gradul de intenţionalitate, de participare activă la actul învăţării este şi el diferit. Aceste realităţi au determinat obiectivarea educaţiei în trei ipostaze sau forme: *educaţia formală*, *educaţia nonformală* şi *educaţia informală*, aceasta din urmă fiind cunoscută şi sub denumirile de: incidentală, întâmplătoare, difuză.

a. **Educaţia formală** se referă la totalitatea influenţelor intenţionate, programate, sistematizate ce au loc în instituţii specializate (grădiniţe, şcoli, licee, universităţi ş.a.) a căror activitate este reglementată prin diverse documente normative. Este structurată pe categorii de vârstă, pe trepte de şcolaritate începând cu grădiniţa, până la formele postuniversitare şi cele care sunt organizate pe parcursul întregii cariere profesionale. Este, de departe, cea mai puternică formă a educaţiei şi are rolul principal în formarea competenţelor şi

[*] C. Bârzea, *Op. cit*., p. 143.

capacităților umane necesare pe întreg parcursul exercitării unei cariere profesionale, practic pe toată viața. Ea include ansamblul acțiunilor educative ce au loc *intenționat,* este organizată şi se realizează *planificat, sistematic*, prin instituțiile şcolare, universitare, postuniversitare constituite în *sistemul de învățământ*, structurat pe trepte de învățământ şi ani de studii.

Toate aceste acțiuni constituie perioada de formare intensivă, cu obiective clar formulate, pe baza unor programe elaborate cu grijă, realizate în condiții organizatorice şi materiale adecvate, sub conducerea unui corp profesoral specializat şi care se adresează unui „public" ce se bucură de un statut aparte, cel de elevi, studenți etc.

În cadrul acestei forme a educației, pe parcursul anilor de studii, cel ce învață este introdus progresiv în multiplele domenii ale experienței umane, ale științei, tehnologiei, ale literaturii şi filosofiei, ale artei şi ale altor discipline, care, altfel ar putea să rămână în multe privințe inaccesibile. Educația formală permite formarea unor capacități ale activității intelectuale, precum şi însuşirea unor tehnici necesare actului învățării (capacitatea de receptare a mesajelor orale, capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajelor scrise (citirea, lectura), capacitatea de exprimare în scris, formarea competențelor de comunicare sub diferite forme). Prin educația formală tinerii îşi formează şi îşi cultivă competențe de care au nevoie pe parcursul întregii vieți. De asemenea, educația formală permite asimilarea şi integrarea cunoştințelor în sisteme de cunoştințe, precum şi şansa de a transfera cele dobândite prin actul învățării în structuri noi, ceea ce va uşura adaptarea şi readaptarea la noile condiții şi cerințe pe care le va solicita viața.

Ceea ce conferă un plus de valoare educației formale este evaluarea performanțelor obținute în procesul învățării. Aceasta se face după criterii care țin de măsura în care au fost înfăptuite finalitățile educației până la nivelul transformării lor în atitudini şi comportamente.

De aceea, în societatea modernă, o parte însemnată a educației ia forma şcolarității obligatorii, pe durate diferite de timp, cu tendințe de extensiune asupra treptelor superioare (liceu, colegii, universități etc.). De asemenea, se diversifică învățământul universitar şi preuniversitar în scopul formării competențelor profesionale cu un înalt grad de specializare şi profesionalizare.

b. **Educația nonformală** este cea care se desfăşoară în afara clasei, a sălilor de cursuri, sau prin intermediul unor activități opționale, facultative. Ea reuneşte ansamblul acțiunilor educației

neşcolare, dar care sunt structurate şi organizate, totuşi, într-un *cadru instituţionalizat*, organizat în afara sistemului de învăţământ. Ele sunt cuprinse în forme extraşcolare, deseori numite paraşcolare sau perişcolare. Cele paraşcolare au loc în mediul socio-profesional, cum sunt diferite acţiuni de perfecţionare, reciclare, iar cele perişcolare evoluează în mediu socio-cultural, ca activităţi de autoeducaţie, de petrecere a timpului liber în vederea refacerii echilibrului psihic şi fizic, prin distracţie şi divertisment. Acestea sunt realizate fie prin mijloace şi instituţii tradiţionale: familia, casele de cultură, căminele culturale, cluburile sportive, biblioteci publice, teatre, muzee, formaţii cultural-artistice, excursii etc., fie prin intermediul mijloacelor de comunicare în masă: presă, radio, televiziune, cinematografe, discoteci publice etc; acestea din urmă sunt numite, fie şi în sens figurat, „şcoală paralelă".

Faţă de o asemenea diversitate de acţiuni, acest tip de educaţie prezintă o mare flexibilitate, dar şi instabilitate; el cuprinde programe variate în funcţie de vârstă, sex, categorii socio-profesionale care urmăresc dezvoltarea generală, lărgirea orizontului de cultură, precum şi obiective mai specifice, legate de îmbogăţirea cunoştinţelor din anumite domenii, dezvoltarea aptitudinilor etc.

După cum se constată, însuşi termenul *nonformal* sugerează o realitate educaţională mai puţin formalizată şi, în consecinţă, mai puţin programată, mai puţin organizată. Ceea ce nu trebuie să lase impresia că această foarte răspândită formă a educaţiei nu are efecte formative. În numeroase situaţii, educaţia realizată pe cale neformalizată poate veni în sprijinul celor care fie nu au condiţii prielnice pentru a accede la forme instituţionalizate ale educaţiei, fie că înseşi resursele intelectuale îi obligă să se limiteze la ceea ce pot să-şi permită din acest punct de vedere.

Principii ale organizării educaţionale nonformale

Este un adevăr de necontestat că acţiunile cuprinse în această zonă sunt caracterizate, cum s-a mai spus, printr-o mare flexibilitate şi satisfac interese dintre cele mai variate. Toate aceste acţiuni se constituie într-un subsistem al sistemului instituţional al educaţiei. De aici şi preocuparea, cu totul justificată, de a se formula principii (norme generale, reguli, cerinţe) ce stau la baza conceperii unor demersuri care să asigure obţinerea unor performanţe menite să se integreze în procesul educaţional general.

Iată doar enunțate câteva din aceste principii; însăşi formularea le sugerează semnificația lor practică:

Principiul integrării (corelării, coordonării) formulează cerința ca toate activitățile ce au loc în afara clasei şi a şcolii să fie integrate în sistemul general de educație, ca făcând parte din obiectivele şi conținuturile acestuia; ele trebuie să-şi îndeplinească rolul hotărâtor de cultivare a capacității de transfer a achizițiilor învățării şi mai ales de aplicare practică, în condiții variate a celor învățate.

Principiul caracterului specific. Deşi fac parte din sistemul general educațional, activitățile din perimetrul nonformalului se constituie, ele însele, într-un sistem specific, aparte, care le diferențiază de cele incluse în sfera formalului. Specificul acestor activități e dat, în primul rând, de obiectivele şi conținutul lor, ele având forme proprii de organizare, precum şi raporturi aparte între educatori şi elevi față de cele practicate în perimetrul educației formale.

Un alt element specific îl constituie instrumentarul metodic, mai larg, mai diversificat, ceea ce oferă şanse sporite de a se acumula experiență de viață, prin contactul nemijlocit cu oameni, cu fenomene de cultură materială şi spirituală, precum şi participarea directă la unele din manifestările la care iau parte elevii.

Principiul caracterului atractiv al activităților nonformale. Atractivitatea este, de fapt, dominanta acestor activități, ce trebuie să țină seama de interesele, înclinațiile, preocupările şi preferințele elevilor. Ceea ce are un efect pozitiv în cultivarea interesului pentru cunoaştere, precum şi pentru dezvoltarea unor procese afective. Atractivitatea nu înseamnă evitarea efortului propriu; de altfel, elevii – îndeosebi cei din clasele inferioare – au preferințe pentru care, uneori, nici nu dispun de resursele necesare. Sunt considerate atractive acțiunile cu o finalitate clară, realizabilă, cele în care subiecții au un rol activ, cele care au un grad sporit de autenticitate, cele care se caracterizează prin simplitate şi eleganță.

Principiul varietății completează în mod necesar şi fericit pe precedentul; ceea ce e variat, diversificat e în acelaşi timp, interesant şi atractiv. Varietatea şi diversitatea, ca principii ale unei acțiuni eficiente, decurg din necesitatea pe care o resimt copiii, toți participanți la procesul educațional, elevii de a-şi valorifica diversitatea şi complexitatea înclinațiilor, intereselor, gusturilor şi preferințelor lor.

Principiul îmbinării conducerii de către adulți cu autoconducerea. În categoria activităților informale, relația profesor – elevi este mult mai largă, mai destinsă. Chiar dacă şi aici conduce,

educatorul se situează mai mult în planul sugerării şi nu al impunerii punctului său de vedere; el se află pe poziţia colaborării şi cooperării cu elevii, precum şi a sprijinirii lor pentru a deveni buni organizatori ai propriei lor activităţi. Cum se constată, este vorba de relaţii mai apropiate, care implică un mai mare grad de manifestare liberă şi nemijlocită a elevilor, iar pe de altă parte o îndrumare pedagogică mai discretă, mijlocită de iniţiativa elevilor, mai spontană şi mai diversă.

Din punctul de vedere al *conţinutului* şi al *formelor de organizare*, practica şcolară a demonstrat că influenţele educaţiei nonformale cunosc forme care, de-a lungul anilor, şi-au dovedit utilitatea şi valoarea lor. E suficient să enumerăm doar câteva din acestea: cercurile pe discipline şcolare, îndeosebi cele în care se recurge şi la aparatura informaţională (inclusiv în clasele primare), concursurile şi olimpiadele şcolare, începând cu cele la nivel de şcoală, continuând cu cele la nivel local, judeţean, naţional, iar pentru unele domenii „la vârf", chiar internaţional. La acestea se adaugă iniţiativele unor formaţiuni artistice, din diverse domenii ale artei, acţiunile organizate prin intermediul unor mijloace de comunicare în masă, îndeosebi emisiuni Tv., specializate în realizarea unor programe, care în aparenţă, deşi nu se declară emisiuni de tip şcolar, fac instrucţie şi educaţie. Asemenea surse sunt oferite şi de emisiuni radio, de reţelele electronice, precum şi de unele publicaţii, care se adresează tineretului studios.

După cum se constată, raportul dintre educaţia nonformală şi cea formală este acela de complementaritate, atât din punctul de vedere al obiectivelor generale, cât şi în privinţa conţinutului lor, al metodologiei şi al formelor de organizare. Firește, cu deosebirile ce apar mai ales în privinţa modalităţilor specifice de organizare, desfăşurare şi evaluare a lor.

c. **Educaţia informală** (incidentală, spontană). Ca timp şi ca influenţă ocupă ponderea cea mai mare. Ea priveşte ansamblul influenţelor cu efecte educative ce rezultă din toate activităţile zilnice, care nu-şi propun în mod deliberat atingerea unor ţeluri de ordin educativ. Este vorba de influenţe care se situează în afara unui cadru organizat, instituţionalizat, care provin din însuşi mediul de viaţă, din ambianţa oferită de familie, din civilizaţia urbană şi din viaţa satului. În ultimă instanţă, şi strada, cartierul, terenurile de joacă, magazinele, vitrinele, mijloacele de transport în comun etc. fac educaţie. La fel, colectivităţile umane, precum şi cele profesionale. De aceea, în condiţiile de azi, pe măsură ce sporeşte gradul de cultură al indivizilor şi al colectivelor de muncă, sporeşte şi capacitatea lor de influenţare educativă pozitivă.

Aceste influenţe nu au un caracter organizat şi sistematic şi de aceea ele nu oferă totdeauna posibilitatea concentrării efortului asupra unor valori autentice, benefice, ceea ce poate avea consecinţe nedorite. Influenţele spontane au, din acest punct de vedere, un efect secundar asupra formării şi dezvoltării personalităţii. Pe de altă parte, însă, informaţiile neintenţionate, difuze, întâmplătoare cu care în mod obiectiv, inevitabil se confruntă individual în viaţa şi activitatea cotidiană pot fi organizate iar, unele din ele, chiar instituţionalizate, eventual în cadrul unor structuri cu alt profil decât cel pedagogic.

Mesajele informale, emise prin mass-media pot avea valoare funcţională, comportamentală în condiţiile în care ele sunt integrate în sistemul de informaţii şi capacităţi dobândite anterior.

Condiţia esenţială a valorificării influenţelor informale o constituie capacitatea de a învăţa, nivelul tehnicilor activităţii de învăţare ale fiecărui individ. Trebuie avut în vedere faptul că iniţiativa învăţării prin intermediul surselor informale ale educaţiei revine fiecărui individ. De altfel, însăşi modalităţile şi formele de evaluare sunt diferite de cele utilizate în educaţia formală, indicatorul de bază al reuşitei constituindu-l transformarea informaţiilor dobândite pe aceste căi în acte comportamentale.

Legătura şi intercondiţionarea formelor educaţiei

Corelarea şi coordonarea valenţelor multiple ale celor trei forme pe care le cunoaşte educaţia constituie o misiune complexă şi destul de dificilă, în condiţiile în care experienţele nonformale şi informale ale elevilor nu pot fi cunoscute în măsură necesară şi dorită de către şcoală.

Un lucru este cert: nici una din aceste forme ale educaţiei nu poate fi neglijată; toate au contribuţii asupra formării şi dezvoltării integrale a personalităţii celor educaţi. Firește, ponderea cea mai mare o are educaţia formală, procesul acesteia având loc în instituţii speciale, care valorifică tot ce oferă şi celelalte forme ale educaţiei. Toate sunt produsul epocii în care trăim şi răspund unor nevoi reale ale educaţiei.

Educaţia formală şi cea nonformală au drept notă comună faptul că ambele sunt special organizate de societate, cu scopul de a uşura, de a grăbi, de a eficientiza procesul formării unor comportamente propice învăţării continue, inclusiv prin mijloace proprii, precum şi de a asigura achiziţionarea unor informaţii cu largi resurse de integrare în sisteme, de transferare a lor în diverse domenii ale cunoaşterii. De asemenea, ambele sunt instituţionalizate, deosebindu-se doar prin cadrul şi modalităţile lor specifice de a acţiona.

În zilele noastre se constată atât o extindere, cât şi o intercorelare strânsă a tuturor acestor forme, ceea ce face să le crească potenţialul educativ. În acest sens, trebuie remarcat faptul că educaţia formală nu are decât de câştigat în condiţiile în care este mereu în contact cu modalităţile şi efectele educaţiei informale (spontane) şi ale celei nonformale. De aceea, şcoala din zilele noastre nu poate ignora bogatele experienţe acumulate de elevi în timpul lor liber, petrecut în afara şcolii. Aceste experienţe completează achiziţiile dobândite în şcoală, prelungesc şi întăresc activitatea desfăşurată, poate, cam rigid şi mai puţin atractiv în şcoală.

Important este ca influenţele neintenţionat educative să nu dea altă direcţie modelării personalităţii copilului sau tânărului, opusă celei pe care urmăreşte să o realizeze şcoala. Astfel, educaţia formală trebuie să cunoască valorile şi influenţele exercitate prin intermediul educaţiei ocazionale, nonformale şi informale, să exercite o funcţie de sinteză, de integrare a acestora în procesul unitar de formare şi cultivare a personalităţii copiilor, a tinerilor.

Pe de altă parte, trebuie spus că experienţa acumulată în cadrul educaţiei şcolare contribuie la creşterea randamentului celorlalte forme ale educaţiei, în condiţiile în care tinerii sunt înarmaţi cu capacitatea de a discerne, de a selecta, de a sintetiza, din multitudinea de experienţe acumulate, pe cele care au în mod cert, valoare educaţională şi pot influenţa comportamentele lor pozitive.

Este un adevăr de necontestat că din punct de vedere al succesiunii în timp a influenţelor sale, educaţia formală se situează pe primul loc, ea asigurând înţelegerea finalităţilor învăţării, cunoaşterea unei mari diversităţi de conţinuturi şi mai ales cunoaşterea nemijlocită a unor tehnici şi instrumente ale activităţii intelectuale, de învăţare.

Prin urmare, numai o cooperare armonioasă, o punere în valoare reciprocă a ceea ce oferă toate aceste trei forme de educaţie poate constitui garanţia unei eficienţe sporite a activităţii de educaţie privită în ansamblul său.

4. **Funcţiile educaţiei**

Ca acţiune socială specifică, educaţia este indispensabilă pentru existenţa şi progresul societăţii. Ea are menirea să-i transforme pe cei asupra cărora educaţia îşi exercită influenţa sa în personalităţi creatoare, integrate activ într-un sistem social dat, contribuind la progresul acestuia.

Funcția principală a educației este de a pregăti omul pentru integrarea lui socială şi profesională. De aceea, educația are în vedere formarea unor personalități „comandate", solicitate de societate, de nevoile acesteia, capabile să se integreze cu rol activ şi să contribuie la sporirea experienței sociale moştenită de la înaintaşi.

Această funcție complexă şi cuprinzătoare a educației are în vedere personalitatea umană pe câteva planuri, care vor fi prezentate şi analizate în cele ce urmează.

a. **Funcția economică.** Ca domeniu al practicii sociale, educația are menirea de a forma omul, factorul creator al istoriei, elementul hotărâtor al activității productive. Alături de ceilalți factori sociali, chiar mai mult decât aceştia, *educația produce pe producătorii bunurilor materiale şi spirituale*, contribuie la pregătirea forței de muncă pentru toate sectoarele vieții şi activității economico-sociale.

În procesul dezvoltării economice şi sociale, factorul uman este singurul capabil să producă noi valori, având rol determinant în acest proces.

Educația reproduce şi amplifică, la un nivel tot mai înalt, pe purtătorul uman al dezvoltării societății. Produsele materiale create de societate înglobează, laolaltă cu materia prelucrată şi cu tehnica de prelucrare, inteligență umană, cunoştințe, rezultate ale unei înalte calificări asigurată de educație.

În zilele noastre, nivelul tehnicii, al ştiințelor impun o tot mai înaltă pregătire a specialiştilor, care să fie capabili să facă față exigențelor tehnicilor şi tehnologiilor moderne. Educația nu mai poate fi privită astăzi ca un serviciu neproductiv, care urmăreşte doar formarea spirituală a omului, ci are legătură directă cu activitatea de creare a valorilor materiale şi spirituale; ea produce, cum s-a mai spus, pe producătorii acestor bunuri. De aceea, cheltuielile ce se fac în domeniul educației constituie cheltuieli productive, investiții de lungă durată. În consecință, printre cele mai importante investiții care se pot face pentru dezvoltarea şi modernizarea societății este investiția în om, în scopul ridicării nivelului său de pregătire.

Pregătirea, calificarea forței de muncă reprezintă componenta economică a educației, ceea ce trebuie să se reflecteze şi în acordarea fondurilor necesare pentru educație în planurile de dezvoltare economică şi culturală ale fiecărei țări.

b. **Funcția culturală.** În procesul activității productive omul dobândeşte o anumită experiență, anumite cunoştințe necesare în efectuarea unor activități care, în cele din urmă, se finalizează în

diverse „produse” de interes general, necesare înseşi existenţei sale. Această experienţă, îmbogăţită mereu, de fiecare generaţie, prelucrată şi generalizată a dat naştere diferitelor ramuri ale ştiinţei şi tehnicii.

Educaţia are funcţia de a vehicula experienţa şi cunoştinţele necesare producerii şi transmiterii valorilor materiale şi spirituale de la o generaţie la alta, de a le păstra şi îmbogăţi continuu în vederea asigurării progresului societăţii. În aceeaşi măsură se operează şi cu valorile culturale. De aceea, educaţia se interferează cu tot ce ţine de cultură, cu totalitatea valorilor create în cadrul societăţii; este vorba de cultură privită ca existenţă obiectivă. În plan subiectiv, cultura înseamnă interiorizarea în individ a acestor valori, ceea ce duce la atitudini şi alte forme superioare de comportament. Tot educaţia este aceea care asigură asimilarea ştiinţei şi a culturii, ceea ce se reflectă în creşterea valorii intelectuale şi spirituale a omului.

Ştiinţa îl pune pe om în situaţia de a acţiona conştient şi activ asupra realităţii înconjurătoare, de a-şi spori efortul intelectual pentru a o cunoaşte, stăpâni şi folosi în scopul creşterii nivelului calitativ al vieţii. „Explozia” de informaţii, un adevărat miracol al epocii contemporane, sporeşte valoarea funcţiei culturale a educaţiei. La rândul ei cultura omului determină o anumită viziune a acestuia asupra ambianţei sociale în care trăieşte, un anumit mod de a gândi, o atitudine aparte faţă de realitatea înconjurătoare. Toate aceste însuşiri (ale personalităţii umane) se dobândesc prin educaţie.

c. **Funcţia axiologică** (axiologie, de la grecescul *axio* – valoare şi *logos* – cuvânt, teorie). Ca membru al colectivităţii sociale, o dată cu zestrea de experienţă pe care o ia de la înaintaşi, fiinţa umană preia şi valori spirituale cum sunt: limba, obiceiurile, tradiţiile, precum şi un anumit mod de comportare specific mediului social în care s-a format. Pregătirea sa pentru integrarea socială se face, în bună măsură, prin acţiuni care asigură integrarea treptată în viaţa socială. Omul învaţă, astfel, să aprecieze şi să promoveze valorile morale, politice, juridice, estetice, care vor asigura o ambianţă propice unei formări şi dezvoltări de o ridicată ţinută valorică.

*
* *

Funcţiile educaţiei reprezintă dimensiuni ale educaţiei formulate sintetic, ce înglobează în conţinutul lor componente de bază ale idealului educaţional al şcolii româneşti, care constă în „dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea

personalității autonome şi creative”[*]. „Idealul național şi finalitățile sistemului reprezintă un set de aserțiuni („enunțuri”, n.n. – I.Ş) de politică educațională, care consemnează la nivelul Legii învățământului profilul de personalitate dezirabil (dorit) la absolvenții sistemului de învățământ în perspectiva evoluției societății româneşti”[**].

„Întotdeauna educația s-a prezentat sub forma unei relații de factură teleologică (teleologia: teoria finalităților, n.n. – I.Ş), derularea fiind astfel subordonată unei **finalități anticipate** (subl. ns. – I.Ş) şi proiectate pe plan mintal”[***].

Din perspectiva ideilor exprimate mai sus, funcțiile educației pot fi formulate în moduri diferite, dar în esență în fiecare exprimare a lor se află aceleaşi înțelesuri, fiind evidențiată, cu prioritate, finalitatea anticipată. Finalitate care stă la baza formulării scopurilor şi obiectivelor educaționale, a conținuturilor celor mai adecvate, precum şi a unor tehnologii şi metodologii care să asigure înfăptuirea țelurilor propuse anticipat.

Iată, sintetic şi alte moduri de formulare a funcțiilor educației:

– cognitivă, economică, axiologică (D. Todoran);

– socială, culturală, formativă (Curs de pedagogie – Iaşi);

– informativă, formativă, selectivă (D. Salade)

– selectarea şi transmiterea valorilor de la societate la individ; dezvoltarea conştientă a potențialului biopsihic al omului; pregătirea omului pentru integrarea activă în viața socială (I. Nicola)

– funcția de comunicare axiologică; funcția de anticipare a rezultatelor educației; funcția evaluativă; funcția de organizare şi reglare a întregului proces pedagogic (D. Potolea).

[*] Legea învățământului, nr. 85/1995, art. 3.

[**] M.E.N. – Consiliul Național pentru Curriculum (*Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu*. Cadru de referință, Bucureşti, 1998, p.11-12).

[***] I. Nicola, *Pedagogie,* Editura Didactică şi Pedagogică, 1996, p.26.

II. EDUCAȚIA ŞI ŞTIINȚELE EDUCAȚIEI ÎN CONDIȚIILE PROVOCĂRILOR LUMII CONTEMPORANE

1. **Implicații ale particularităților specifice ale lumii contemporane în activitatea de învățământ**

Cunoaşterea trăsăturilor caracteristice ale perioadei istorice pe care o străbate societatea umană în zilele noastre este o condiție esențială a punerii de acord a măsurilor şi acțiunilor întreprinse în activitatea de învățământ, în toate segmentele ei, cu nevoile reale, de o deosebită amploare şi complexitate ale societății, atât a celei actuale, cât şi a celei din viitorul mai mult sau mai puțin apropiat sau mai îndepărtat.

Clarificarea a însuşi conceptului de modernizare şi perfecționare a învățământului în zilele noastre este de neconceput fără cunoaşterea şi luarea în considerare a acestor particularități, care au nuanțe cu totul speciale față de etapele anterioare ale evoluției societății. Tocmai pentru a i se acorda importanța cuvenită, această acțiune este cunoscută sub denumirea de *reformă.* Din punct de vedere semantic, acest termen semnifică o „transformare (schimbare) a unei stări de lucruri, pentru a obține o ameliorare sau un progres" (*cf*. DEX). Vom folosi cu predilecție termenii de *transformare, schimbare, perfecționare,* de *modernizare,* care semnifică mai pregnant ideea punerii de acord a învățământului, în toată complexitatea sa, cu nevoile societății actuale şi ale celei viitoare. Avem în vedere că în unele componente ale învățământului schimbările se petrec într-un ritm mult mai rapid decât, spre exemplu, în cele care țin de structura sistemului de învățământ.

Înțelegerea corectă a acestor transformări ce au loc în învățământ este determinată, în primul rând, de însăşi relația istorică dintre învățământ şi societate, în care aceasta este chemată să corespundă cât mai deplin, mai organic tendințelor, cerințelor de progres social, să le impulsioneze şi să le transforme în realități dinamice ale acestui progres.

Cunoaşterea corectă a conceptului de *modernizare*, de *perfecționare a învățământului* este şi o chestiune de deontologie profesională, mai ales în condițiile înțelegerii lui, uneori limitate, ceea ce poate duce

fie la exagerări, fie la măsuri restrictive, unilaterale. De altfel, este un lucru evident că nu poate fi realizată în condiții bune o acțiune dacă nu e cunoscută semnificația ei, esența ei.

Pentru a înțelege bine esența transformărilor necesare în învățământ, direcțiile şi strategia acestei acțiuni complexe, de mare anvergură, trebuie cunoscute şi evidențiate caracteristicile epocii contemporane, cerințele şi direcțiile sale de progres. De fapt, orice epocă nouă în evoluția societății şi-a avut specificitatea sa în funcție de care învățământul, ca fenomen social, s-a modelat, s-a modernizat, pentru a corespunde exigențelor epocii respective.

Privită astfel, teza de față, se poate afirma că modernizarea şi perfecționarea învățământului nu e un simplu capriciu al organelor de decizie, nu e o acțiune întâmplătoare, ci o condiție fundamentală a progresului, determinată de cerințe obiective.

Epoca actuală are caracteristici cu totul aparte, deosebite de celelalte perioade de dezvoltare istorică a societății; aceste caracteristici îşi pun amprenta pe toate componentele de evoluție a societății, sub forma unor cerințe şi măsuri adecvate, implicit asupra învățământului. Tocmai de aceea e necesar să fie conturate particularitățile principale ale epocii actuale, pentru a se putea formula direcțiile, țelurile şi măsurile adecvate de realizare a lor.

O primă constatare, mai mult decât evidentă este *ritmul fără precedent de acumulare a experienței umane*, exprimată într-o cantitate uriaşă de informații (de unde şi cunoscuta sintagmă de „*explozie informațională*"). Iată un singur argument în sprijinul acestei constatări: după calculele unor experți în materie, suma transformărilor care se produc azi în știință la un interval de 2-3 ani s-ar fi acumulat la sfârşitul secolului al XIX-lea în 30 de ani, în epoca lui Newton în 300 de ani, în epoca de piatră în 3.000 de ani. Metaforic vorbind, „rămânem analfabeți peste noapte" (dacă nu se iau măsuri !).

O altă notă caracteristică a epocii actuale o constituie *informatizarea societății*, în condițiile în care toate achizițiile în știință încep să fie utilizate nu doar pentru crearea unor tehnologii noi, ci şi pentru aducerea acestora la niveluri de performanță superioare, inclusiv în scopul ridicării standardului de viață al oamenilor.

Iată ce afirmă un cunoscut specialist în domeniu, cu privire la această dominantă a societății moderne: „…şcolile şi facultățile trebuie să dea tuturor elevilor şi studenților o permanentă cultură în domeniul calculatoarelor de care vor avea nevoie, indiferent dacă vor fi arhitecți, artişti, ingineri sau muncitori. De aceea, prioritatea priorităților noii revoluții ştiințifico-tehnice o constituie investiția în

educație, dotarea unităților de producție și de învățământ cu calculatoare pentru învățarea limbajului lor și utilizarea lor efectivă. În același timp, spune același autor, este necesară pregătirea întregii populații, «alfabetizarea» în limbajul calculatoarelor, operație egală cu a «citi și a scrie» în era industrială. Noua «alfabetizare» va fi posibilă nu întorcând lumea pe băncile școlilor și universităților, ci introducând instruirea sistematică la locul de muncă, în uzine, în condițiile producției moderne"[*].

Revenind la ritmul rapid de acumulare a experienței, a informațiilor, se impune constatarea decalajului între cantitatea uriașă a acestor acumulări și capacitatea limitată de a fi receptate nu numai în timpul școlarității, ci pe parcursul întregii vieți. Creșterea acestui decalaj e un fenomen obiectiv și constituie o problemă primordială a învățământului pe toate meridianele. În nici un caz, ea nu va putea fi rezolvată pe plan cantitativ, ci numai transferând-o în planul calității, ceea ce în limbaj pedagogic, înseamnă schimbarea accentelor de pe latura *informativă* pe cea *formativă* a învățământului. Problema poate fi rezolvată numai prin conceperea unui învățământ cu prioritate *formativ*. Vom reveni asupra acestui concept.

O altă constatare cu implicații dintre cele mai evidente, care ține de caracterul prospectiv al educației, atrage atenția asupra faptului că învățământul de azi formează tânăra generație pentru a răspunde cel puțin exigențelor deceniilor care se întind cu mult în prima parte a mileniului trei; căci tinerii care se află acum pe băncile școlilor și în amfiteatre vor fi nevoiți să se integreze în societate, în deceniile viitoare.

Pregătirea tinerilor din această perspectivă are serioase implicații în formularea obiectivelor educaționale, în conținuturile învățării, în metodologia și tehnologia utilizată, în formele de organizare a procesului didactic. Din această perspectivă se poate desprinde o concluzie importantă pentru definirea unei activități educaționale cu adevărat eficiente, care să răspundă nevoilor în perspectivă ale societății; ceea ce presupune că viitorul, relativ îndepărtat, trebuie descifrat și prefigurat în prezent, acum, pentru ca profilul personalității umane specific acelei etape să-i permită fiecărui individ încadrarea socială și profesională viitoare, adaptarea și readaptarea continuă la situațiile noi ce vor apărea, care nu pot fi cunoscute în amănuntul lor de acum.

Cu privire la această realitate obiectivă, într-un foarte cunoscut raport întocmit de o comisie a U.N.E.S.C.O., cu câțiva ani buni în urmă,

[*] Jacques Servan Schreiber, *Sfidarea mondială,* Editura Humanitas, 1990.

s-au emis unele evaluări care sunt încă actuale şi care, fără îndoială, îşi vor dovedi valabilitatea şi în viitor. Iată unele din aceste aprecieri: „Pentru prima dată în istorie, educaţia pregăteşte în mod conştient oameni pentru tipuri de societăţi care nu există încă". Şi tot „pentru prima dată, dezvoltarea educaţiei, considerată pe scară planetară, tinde să preceadă nivelul de dezvoltare economică". De asemenea, „pentru prima dată în istorie, diferitele societăţi încep să respingă un număr mare de produse oferite de educaţia instituţionalizată"[*].

Este vorba, după cum se vede, de contradicţia care se manifestă în zilele noastre între produsele educaţiei şi nevoile societăţii, în perspectiva evoluţiei sale. Un cunoscut filosof şi pedagog al secolului trecut (Gaston Berger) exprima aceeaşi idee, cu câteva decenii în urmă, în formulări mai largi, dar cu aceeaşi clarviziune: „*Noi trebuie să pregătim tineretul în vederea rezolvării unor sarcini pe care nu le putem prevedea exact; noi nu putem învăţa pe copiii noştri tot ce vor trebui să ştie timp de 30-40 de ani de activitate profesională, pentru că nu ştim încă în ce va consta această activitate şi pentru că o parte importantă din cunoştinţele indispensabile pentru această perioadă nici nu sunt descoperite*"[**].

Un lucru este cert: omul va trebui să înveţe toată viaţa, mai mult decât înaintaşii săi, iar obligaţia şcolii constă în a forma omul, mai mult decât a-l instrui. Dacă în trecut, în anii de şcoală se puteau da tânărului absolvent instrumentele necesare adaptării lui la condiţii relativ stabile până ieşea din activitate, astăzi se pune acut problema prelungirii acţiunii educaţionale şi după anii de şcoală indiferent de nivelul la care se asigură pregătirea. De unde şi cunoscuta sintagmă *Educaţia permanentă*, acţiune ce a căpătat sensuri şi conţinuturi, care necesită soluţii de o mare complexitate în înfăptuirea ei.

Cum se poate subînţelege, este vorba de o asemenea pregătire a tinerilor, încât ei să fie capabili *să se adapteze cu uşurinţă la realitatea socio-profesională extrem de complexă şi dinamică* în care va trebui să se integreze, învăţând mereu, pe parcursul întregii cariere profesionale, indiferent de profilul „meseriei".

O manifestare firească a ritmurilor extrem de rapide de evoluţie a ştiinţelor o constituie reducerea ciclurilor de inovare, de aplicare a noilor invenţii şi descoperiri. Dacă pentru aplicarea în practică a unei

[*] Edgar Faure (coordonator), *A învăţa să fii,* Editura Didactică şi Pedagogică, 1974, p. 71, 72.

[**] Gaston Berger, *Omul modern şi educaţia sa,* Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, p. 32.

invenţii cum a fost, bunăoară, motorul electric, în secolul al XIX-lea a fost nevoie de 65 de ani, la vremea lor invenţii ca radarul, tranzistorul, microprocesoarele, bateria solară etc. au avut nevoie doar de 2-5 ani de la data conceperii până la producerea lor în serie. În lumea computerelor, proiectele noilor modele apar înaintea procesului de producţie şi a apariţiei pe piaţă a celor precedente.

Iată cum „trăsăturile cele mai originale ale lumii moderne" (Gaston Berger) determină în mod imperios *formarea şi dezvoltarea capacităţii de aplicare în practică*, drept componentă esenţială a profilului personalităţii umane, care se formează prin educaţie.

Societatea contemporană se caracterizează şi prin *schimbarea criteriului de evaluare* a însuşi nivelului de dezvoltare a diferitelor ţări. Astfel, ţări precum Japonia, S.U.A., Germania se află în prezent în fruntea ierarhiei mondiale datorită capacităţii lor de a inova la nivelul tehnicii de vârf. „*Implicaţiile umane ale schimbării criteriului dezvoltării sunt dramatice, deoarece pentru a inova la nivelul tehnicii de vârf este nevoie nu de o elită creatoare, ci de o masă creatoare"*[*].

În aceste condiţii, însăşi problema cultivării la elevi a capacităţilor creatoare se pune în termeni cu totul noi, aşa cum se va vedea în paginile următoare, la locul potrivit.

O altă trăsătură caracteristică a societăţii contemporane, care îşi revendică locul şi importanţa îndeosebi în ultimii ani, o constituie creşterea gradului de interdependenţă între toate structurile societăţii, începând cu relaţia între persoane, între grupuri de persoane până la relaţia între naţiuni, între state, între grupuri de state. În societatea contemporană sunt de neconceput izolarea şi izolaţionismul. Interrelaţiile la toate nivelurile, începând cu cele dintre persoane şi până la cele din sfera cea mai largă a existenţei sunt o necesitate obiectivă, un mod de existenţă, de supravieţuire. O expresie certă a creşterii gradului de interdependenţă este şi globalizarea**,** un termen nou, foarte frecvent în exprimarea relaţiilor de interdependenţă atât interne, cât şi externe, la nivel atât naţional, cât şi internaţional.

Asemenea realităţi angajează educaţia, învăţământul în cultivarea în rândul tinerilor a unor astfel de capacităţi, atitudini şi comportamente care să faciliteze integrarea, cooperarea şi comunicarea. Ceea ce incumbă formularea cu toată atenţia a unor obiective de perspectivă, dar mai ales a unor obiective comportamentale clare,

[*] N. Radu, *Orientări noi în învăţământul românesc*, în „Învăţământul primar", nr. 1-2, p. 2, f.a.

asigurarea unor activităţi de învăţare şi conţinuturi adecvate, precum şi a unei tehnologii didactice activizante care să pună tinerii în situaţia nu numai de a cunoaşte, de a şti cum să se integreze, ci şi de a exersa, de a practica tot ce implică asemenea capacităţi.

Promovând această teză nu înseamnă câtuşi de puţin a neglija *identitatea fiecărei structuri integratoare*, începând cu personalitatea individului şi continuând cu identitatea unui popor, a unei naţiuni. Fiecare din aceste structuri au ceva ce le face să fie ele însele, inconfundabile. Tocmai particularităţile fiecărei unităţi de structură dau farmec, frumuseţe, atractivitate şi durabilitate întregului. Asupra unor asemenea aspecte se va reveni la locul potrivit, în alte contexte, de asemenea, integratoare.

Revenind la problematica decalajelor, a contradicţiilor despre care s-a amintit, trebuie spus că acestea se pot rezolva numai prin transformări radicale, care sunt constituite în programe complexe ce cuprind toate componentele activităţii de învăţământ, începând cu obiectivele educaţionale, cu modele ale activităţilor de învăţare cu conţinuturile prin care se asigură înfăptuirea obiectivelor şi încheind, firește, cu criteriile şi modalităţile de evaluare a performanţelor la sfârşitul fiecărei trepte de şcolarizare. Tot acest set complex de măsuri este constituit în programe speciale menite să asigure modernizarea şi perfecţionarea învăţământului la nivelul exigenţelor pe care societatea contemporană le pune în faţa sa.

În zilele noastre învăţământul de pe toate meridianele globului este confruntat cu multe probleme asemănătoare, ceea ce face ca măsurile de reformă, de schimbare în bine întreprinse în diverse ţări să contureze unele evaluări şi măsuri comune; apar tendinţe generale menite să asigure pregătirea tineretului pentru a putea răspunde exigenţelor desprinse din caracteristicile epocii contemporane. Tendinţele, preocupările, modificările ce se preconizează au în vedere nu doar finalităţile structurale, ci şi conţinutul învăţământului, precum şi măsuri pentru grăbirea acţiunii de asimilare, prin prelucrarea minuţioasă, de către şcoală, a noilor achiziţii ale ştiinţei şi culturii.

2. **Finalităţi majore ale învăţământului în societatea contemporană**

Trecerea în revistă a particularităţilor esenţiale ale epocii contemporane permite conturarea profilului personalităţii umane pe care o solicită, o aşteaptă societatea modernă. Înfăptuirea acestui deziderat constituie o condiţie fundamentală a unei reuşite depline în

integrarea socioprofesională a tinerilor, şi are consecinţe care se extind pe parcursul întregii vieţi.

a) **Educaţia permanentă, concept şi acţiune specifice pedagogiei contemporane**

Educaţia permanentă, cum s-a putut desprinde din analiza principalelor caracteristici ale societăţii contemporane, este un proces ce se întinde pe toată durata vieţii, proces care nu poate fi limitat în timp, doar la perioada şcolarităţii. Ea răspunde unor nevoi stringente determinate de dinamismul existenţei umane în societatea contemporană. „Scopul educaţiei ar trebui să fie nu atât pregătirea tinerilor şi adulţilor pentru o anume meserie, pe viaţă, cât optimizarea mobilităţii profesionale şi permanenta stimulare a dorinţei de a învăţa, de a se forma”[*].

Omul de cultură contemporan este *specialistul cult* (nu enciclopedist), *cu resurse polivalente*, care să fie capabil de a căuta şi, mai ales, de *a găsi soluţii proprii* la situaţiile noi ce vor apărea.

Altfel spus, tipul de formaţie, pe care trebuie să-l pregătească şcoala, presupune ca tânărul să dispună, în primul rând, de *capacitatea generală de a se autoinstrui*, *de a învăţa independent*. Pentru aceasta, e necesar ca el să posede asemenea *tehnici şi instrumente ale muncii intelectuale, care să-i permită să gândească şi să lucreze independent; să ştie să înveţe cu mijloace proprii; să fie capabil să se adapteze mereu la condiţiile solicitate de dezvoltarea ştiinţei şi a tehnicii; să-şi restructureze cunoştinţele în funcţie de condiţiile concrete în care îşi va desfăşura activitatea.*

Societatea contemporană are nevoie, de asemenea, de personalităţi cu o mare *mobilitate intelectuală şi profesională*. În acest scop se au în vedere astfel de capacităţi, care să asigure individului posibilitatea de *adaptare şi de readaptare la schimbările rapide şi profunde ce survin în societate* şi prin aceasta, integrarea creatoare în procesul de realizare a progresului social. Cultivarea unor asemenea capacităţi apare ca un obiectiv prioritar al învăţământului contemporan.

Multă vreme pedagogia, ştiinţele educaţiei în general şi-au concentrat atenţia, cu prioritate, asupra copilăriei, aceasta fiind considerată ca perioadă de maximă receptivitate. Pregătirea pentru viaţă a fost considerată formula cea mai viabilă, mai realistă a idealului educaţiei, iar copilăria a fost socotită ca principala, uneori chiar singura perioadă a educaţiei.

[*] Edgar Faure, *op.cit.*, p. 42.

În condițiile epocii actuale, educația oferită în școală nu mai este suficientă pentru întreaga viață a omului. De aceea, în gândirea pedagogică modernă a apărut teza *educației permanente*. Educația încetează de a mai fi concepută ca o simplă pregătire pentru viață, oferită odată pentru totdeauna, devenind o dimensiune, o preocupare pe întreaga durată a vieții.

Astfel, nu mai poate fi făcută acea împărțire artificială a vieții: o perioadă a dobândirii unei zestre de informații și capacități considerate suficiente pentru integrarea socială și cea care durează tot restul vieții. În epoca noastră nici un bagaj intelectual sau tehnic odată însușit în anii de studii nu mai este suficient pentru întreaga viață.

Altfel spus, cele patru trepte tradiționale de învățământ (preșcolar, primar, secundar, universitar) nu mai sunt suficiente pentru a asigura omului modern condiția necesară adaptării lui continue și creatoare la ambianța în care va munci.

Dincolo de absolvirea școlii sau a universității se întinde acțiunea învățământului postșcolar sau postuniversitar cu multitudinea sa de forme.

Educația permanentă îmbracă toate formele de educație; în primul rând cea realizată în instituții de învățământ special înzestrate și obligate în acest scop (educația formală), cât și cea realizată prin alte instituții, care deși au profiluri, forme de organizare proprii (instituții de cultură, artistice, mijloacele de comunicare în masă – mass-media – etc.) contribuie la procesul educațional (educația nonformală). De asemenea, întreaga ambianță naturală și – mai ales – socială are contribuții specifice, care pot și trebuie integrate în procesul educațional general. Aceste influențe „întâmplătoare", „difuze", „incidentale" sunt cunoscute și sub genericul de educație informală.

Ideea educației permanente a apărut, mai întâi, în marea mișcare din secolul al XIX-lea, din Anglia și Danemarca, pentru educarea adulților, muncitori, țărani, ca o compensare pentru că nu și-au putut asigura instruirea la vârsta școlară. În felul acesta a apărut educația adulților, care a cunoscut o amplă dezvoltare ulterior, îndeosebi în perioada dintre cele două războaie mondiale. În acest sistem s-a conturat ideea și conceptul de educație permanentă.

De altfel, problemele educației adulților au fost și sunt în atenția unor foruri internaționale specializate, care organizează reuniuni periodice, cu programe speciale, bine conturate, în care se adoptă măsuri corespunzătoare.

b) **Capacităţi şi competenţe implicate în educaţia permanentă**

Conceptul de educaţie permanentă desemnează un proces care integrează toate modalităţile de educaţie, toate experienţele actului educativ într-un ansamblu funcţional, care se întinde pe tot parcursul vieţii.

În consecinţă, şcoala trebuie să ofere tinerilor deschidere către autoinstruire, să-i înarmeze cu instrumente de muncă intelectuală, cu capacitatea de a le folosi. Iată, doar câteva asemenea capacităţi, în special din domeniul *competenţelor de comunicare: capacitatea de a recepta mesajul oral; capacitatea de exprimare orală; capacitatea de receptare a mesajelor scrise (citire/lectură), de orientare în textul scris (tipărit) în funcţie de marea diversitate de conţinuturi şi forme de prezentare a acestor mesaje; capacitatea de exprimare în scris etc.*

Pe această cale, şcoala oferă tinerilor deschidere către autoinstruire, cu ajutorul unor tehnici de învăţare, le cultivă capacitatea de a le folosi. Iată, deci, una din menirile principale ale şcolii*: a-i învăţa pe elevi să înveţe, a-i învăţa să devină.*

c) **Autoeducaţia**

Educaţia permanentă cuprinde în conţinutul său şi *autoeducaţia,* ca o necesitate şi posibilitate ca „educaţia prin alţii" să fie prelungită şi completată prin „educaţia de sine însuşi".

Autoeducaţia porneşte de la faptul că omul poate şi trebuie să fie, în ultimă instanţă, opera propriei sale voinţe. Într-adevăr, de la vârsta adolescenţei, el poate să-şi ia în propriile sale forţe modelarea, conturarea propriei sale persoane, a propriului său destin. Pe această cale, prin autoeducaţie se obţine autorealizarea fiinţei umane.

În societatea contemporană acest lucru constituie o necesitate, un mod al existenţei umane; autoeducaţia este determinată de aceiaşi factori obiectivi care explică necesitatea educaţiei permanente. Secolul al XX-lea a cunoscut o extensiune fără precedent a autoeducaţiei.

Autoeducaţia este posibilă datorită unor caracteristici ale conştiinţei de sine a omului, cum sunt:

– *funcţia anticipativă,* proiectivă, care oferă individului posibilitatea de a se autoproiecta în viitor şi, deci, de a-şi orienta activitatea şi preocupările spre obiective dinainte stabilite;

– *funcţia normativă* se referă la capacitatea individului de a formula unele judecăţi de valoare, de a-şi impune anumite conduite în vederea remodelării propriilor comportamente, a adaptării la situaţiile noi ce vor apărea;

– *capacitatea omului de a se oglindi, de a se reflecta pe sine însuşi*, de a formula opțiuni pentru propria sa devenire, pentru împlinirea dorințelor, a vrerilor sale.

Întrucât educația are un caracter conştient şi activ, procesul realizării ei e de neconceput fără participarea efectivă, a celui educat la acest proces. Angajarea acestuia este, de fapt, o formă de manifestare a însăşi autoeducației. Cu cât cel educat se educă prin forțele proprii el preia asupra lui o parte tot mai mare din ceea ce face educatorul, cu atât el se afirmă ca un subiect al educației, ca un participant activ la propria sa formare, educare. În ultimă instanță, *educația trebuie convertită în autoeducație*, care capătă valențe sporite, atunci când va deveni permanentă.

De aceea, sensul educației moderne este tocmai de a înarma tineretul cu metode de lucru, care să-i permită să învețe cu mijloace proprii, să se autoinstruiască.

d) **Cultivarea capacităților creatoare, prioritate a unui învățământ modern**

Progresul social este de neconceput fără *activitatea creatoare* a celor care realizează valori materiale şi spirituale. De aceea, unul din obiectivele majore ale învățământului contemporan, cu cele mai mari şanse de asigurare a progresului societății, îl constituie *cultivarea spiritului creator*, dimensiune esențială a profilului personalității omului societății de astăzi. Creativitatea este considerată ca „forma cea mai înaltă a activității omeneşti" (Al. Roşca).

Evaluările de mai sus sunt confirmate, printre altele şi de faptul că, în ultimele decenii, numărul lucrărilor, al studiilor pe tema creativității în activitatea de învățământ a crescut într-un ritm nemaicunoscut. Explicația poate fi găsită tocmai în faptul că progresele realizate în toate ramurile cunoaşterii umane au determinat căutarea unor soluții pe măsură în scopul cultivării creativității, atât individuale, cât şi a celei de grup. De asemenea, nu este lipsită de interes preocuparea specialiştilor în acest domeniu pentru delimitarea şi definirea corectă a sensului creativității, atât, în general, în condițiile societății contemporane, cât şi, în particular, în activitatea şcolară.

Până nu demult a existat tendința ca procesul creației să fie asociat, aproape în exclusivitate cu conceptele de „talent", de „geniu" sau de „om cu înzestrate nativă" deosebită, chiar ieşită din comun, fiind vorba, cum se vede, de aprecieri sinonime cu dobândirea capacităților creatoare numai pe calea informației ereditare. Asemenea orientări nu s-au putut impune, deoarece actul creației nu trebuie

identificat, confundat doar cu zestrea nativă; el n-are nimic misterios; este legat, în măsură considerabilă, de muncă, de efort intelectual, de activitatea conştientă a individului, care presupune căutare, deliberare, consum maxim de energie neuro-psihică.

În activitatea de învățământ, sensul creativității are nuanțe cu totul aparte, cel puțin prin aceea că, din capul locului, nu este vorba neapărat de a forma creatori în înțelesul propriu-zis al termenului, ale căror produse creative să fie originale şi să contribuie direct la progresul vieții şi activității sociale. Este vorba, mai ales, de formarea unor capacități de cunoaştere, care devin fundamente ale procesului creator real, atunci când tinerii intră în fluxul vieții şi activității productive, ca făuritori de bunuri materiale şi spirituale. În acest sens, problema care se pune în prezent în învățământ este aceea a folosirii unor metode şi tehnici în activitatea cu elevii, care să permită „învățarea creativității" (Nicolae Radu).

În procesul de învățământ nu interesează atât produsul elevilor ca valoare socială intrinsecă, ci – în plan psihologic – supleţea soluției găsite pentru rezolvarea obligațiilor şcolare, interesează măsura în care soluțiile găsite în rezolvarea acestor probleme produc elevilor o stare de surpriză, de trăiri afective, care reanimă dorința şi curiozitatea de a descoperi şi alte căi, alte soluții mai elevate, mai elegante.

Asemenea performanțe şcolare sunt posibile numai prin solicitarea factorilor intelectuali, începând cu spiritul de observație şi, progresiv, până la formele complexe ale gândirii şi ale imaginației creatoare. Astfel de performanțe presupun, cu necesitate, restructurări radicale în metodologia învățării, crearea unei atmosfere propice, care să elibereze elevii de tensiuni, de teamă, de frică de pedeapsă sau admonestare, o atmosferă care să favorizeze comunicarea, consultarea, conlucrarea în activitatea de învățare. Într-o asemenea atmosferă, chiar şi tinerii cu tendințe spre pasivitate, neobişnuiți cu efortul intelectual, intră treptat în procesul muncii intelectuale, prind gustul rezolvării problemelor şcolare; ei îşi eliberează, treptat, energiile latente, psihice, prin dorința de autoafirmare. Pe un asemenea traseu, se poate vorbi de o atmosferă creatoare, a clasei sau a grupului social, care poate duce, în cele din urmă, la „crearea omului creator".

Pentru a înțelege mai bine sensul pe care-l are creativitatea este sugestivă caracterizarea făcută de cunoscutul psiholog român, Al. Roşca persoanelor care se disting printr-o gândire creatoare. „Persoanele caracterizate prin gândire creatoare (…) ajung mai repede la idei şi principii noi", „… ajung să descopere noi relații între obiecte

şi fenomene, noi metode sau procedee de investigaţie (…), să realizeze forme artistice noi etc. Creatoare, în sens individual-psihologic, poate fi şi gândirea unei persoane care ajunge să «descopere» lucruri deja cunoscute pe o cale independentă. Creatoare este şi gândirea unui elev care găseşte rezolvarea unei probleme de matematică pe o cale diferită, eventual mai «elegantă» decât cea din manual, sau decât cea care a fost prezentată de profesor în clasă, chiar dacă modul de rezolvare de către elev nu este nou pentru ştiinţă"[*].

În orice domeniu de activitate creativitatea presupune unele însuşiri motivaţionale şi de caracter, cum sunt: sensibilitate ridicată pentru un anumit domeniu, interese dezvoltate, curiozitate deosebită, tenacitate în faţa dificultăţilor, atitudine pozitivă, de încredere în faţa unor riscuri rezonabile (încercări, îndrăzneală), dar nu hazard.

Ceea ce trebuie reţinut, cu privire la cultivarea creativităţii în activitatea de învăţământ, este faptul că în zilele noastre îşi face loc tot mai mult concepţia că la orice persoană normală, sănătoasă, poate fi cultivată şi dezvoltată creativitatea, într-o măsură mai mare sau mai mică.

Iată, în cele ce urmează, câteva cugetări, adevărate aforisme ale unor ilustre personalităţi ale culturii, prezentate fără comentarii, care argumentează convingător consideraţiile de mai sus: „Există în prima copilărie o prospeţime a imaginaţiei, o curiozitate neobişnuită, un fel de geniu poetic, pe care savanţii sau artiştii ajunşi la maturitate nu le pot regăsi decât cu mare greutate. (…) Totul începe cu poezia, dar nimic nu se face fără tehnică. Iată de ce trebuie ca poezia să fie pretutindeni atât de prezentă, încât ucenicia mecanicii să nu secătuiască sursa vie a creaţiei"[**].

„Creator este oricine în meseria sau ocupaţia sa, dacă nu se mulţumeşte să săvârşească în chip mecanic ceea ce a apucat din moşi-strămoşi, ci caută şi el să adauge locului unde şade, lucrării ce făureşte ceva din personalitatea sa"; (…) „elementul creator nu trebuie să-l căutăm numai în aşa-zisele activităţi superioare. În orice activitate şi în orice făptură umană se poate găsi"[***]. În gândirea lui Lucian Blaga, „Copilăria este inima tuturor vârstelor"[****].

---

[*] Al. Roşca, *Condiţiile dezvoltării flexibilităţii şi creativităţii gândirii*. În Al. Roşca (sub red.), *Creativitate, modele, programare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1967, p. 11.

[**] Gaston Berger, *Op.cit*., p. 19.

[***] I.C. Petrescu, *Şcoala activă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973, p. 73.

[****] Lucian Blaga, *Elanul insulei*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1977, p. 195.

Într-un eseu intitulat „Arta copiilor”, acelaşi poet-filosof care a fost Lucian Blaga, cugeta astfel: „Copilul devine – aproape prin fiecare cuvânt rostit – un artist, un poet, cum artistul în clipele sale rare de creaţie reia de fapt firul întrerupt al copilăriei”[*]. Şi pentru a fi şi mai convingător, mai face un adaos: „Copilul e silit din sărăcie de cuvinte, să se exprime la fiecare pas prin metafore”[**]. Cum se ştie, orice metaforă e rodul unui efort creator, de gândire. Şi când acest efort este al unor copii, care se află la limita vârstei preşcolară şi şcolară mică, nu trebuie să surprindă răspunsurile lor la întrebări, care nici pe ei nu i-au surprins, dar la care au răspuns creând metafore şi alte figuri de stil: „Ceaţa este un întuneric luminos”, „Scânteia este un puişor de flacără”, „Gâzele sunt picături cu inimă”, „Râurile curg ca să trăiască”, „Apa îngheaţă ca să se odihnească”, „Omul are umbră ca să nu fie singur când e singur” ş.a.

Cultivarea spiritului creator la elevi poate avea loc la toate disciplinele de învăţământ. În acest sens nu este vorba de metode speciale, utilizate în vederea cultivării spiritului creator, ci mai degrabă, de folosirea celor cunoscute, dar încadrate în strategii didactice folosite de o manieră care să antreneze elevii în activitatea de învăţare, în însuşi actul „descoperirii” noilor achiziţii, precum şi, mai ales, al aplicării lor creatoare în realitatea practică. De altfel, stabilirea domeniilor de aplicare în practică a cuceririlor procesului învăţării prin aport (efort) propriu reprezintă un foarte potrivit mijloc de stimulare a creativităţii.

Am extins această temă, a creativităţii, pornind de la premisa că e mult mai productiv ca prin dezvăluirea modului în care se pune problema cultivării creativităţii la elevi să sugerăm, indirect, chiar soluţii prin care se poate înfăptui acest deziderat major al învăţământului.

[*] Lucian Blaga, *Ceasornicul de nisip*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1973, p.105.

[**] *Idem*.

Partea a II-a

TEORIA ŞI METODOLOGIA CURRICULUM-ULUI

I. DOMENII ŞI CONCEPTE NOI ALE CUNOAŞTERII ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI

Creşterea gradului de solicitare a educației, în condițiile societății contemporane, concretizată, nu fără temei, în sintagma „explozie educațională", precum şi nevoia tot mai acută de sporire a randamentului, a eficienței educației, nevoie exprimată în însuşi felul în care sunt formulate finalitățile educației, au determinat apariția unor domenii noi ale cunoaşterii în procesul educațional. Pe de altă parte, incapacitatea didacticilor tradiționale de a realiza obiectivele pe care societatea modernă, supertehnologizată le pune în fața educației, a determinat crearea (apariția) unor domenii noi ale activității educaționale, concretizate în termeni care să corespundă nevoilor sporite de educație.

Un asemenea domeniu, un astfel de termen, de o deosebită complexitate îl constituie *teoria curriculum-ului*, care se centrează în principal pe raportul dintre finalitățile şi conținuturile educației. Elementul de noutate absolută pe care îl aduce acest concept îl constituie aşezarea finalităților pe locul întâi, prin toate formele în care acestea sunt concretizate. În acest context, *curriculum-ul* cuprinde conținuturile învățământului, care au drept țintă realizarea finalităților, la care se adaugă, în mod necesar, timpul de învățare, precum şi strategiile didactice şi teoria evaluării.

În țara noastră, termenul de *curriculum* a apărut, în literatura de specialitate, la începutul ultimului deceniu al secolului trecut (1990). În definirea acestui concept s-au stabilit două formulări, fiecare cu sens propriu, dar cu înțelesuri care le apropie. În sens larg, *curriculum-ul* reprezintă *ansamblul proceselor educaționale şi al experiențelor de învățare prin care trece elevul (cel ce învață) pe toată durata parcursului şcolar.*

În sens restrâns, curriculum-ul *reprezintă ansamblul documentelor şcolare, de tip reglator, în care sunt consemnate datele*

esențiale cu privire la procesul educațional, precum şi experiențele de învățare ale elevilor, oferite de şcoală. Până în 1990, se aveau în vedere, de fapt, doar ceea ce era consemnat în aceste documente, îndeosebi în programele şcolare „monodisciplinare".

În scurt timp „cultura curriculară" s-a extins şi asupra procesului educațional în întreaga sa complexitate, atât în stabilirea finalităților educației, care stau la temelia atât a conținutului învățământului (a planurilor de învățământ, a programelor şcolare, a ghidurilor metodologice), cât şi a metodologiei instruirii în general, devenind astfel un termen de referință pentru toate componentele procesului de învățământ.

În definiția dată la seminarul UNESCO ce a avut loc la Hamburg (1975), *„Curriculum-ul conține orice activitate educativă elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop, care are loc în instituția însăşi sau în afara ei"*.

D. Haimaut comentează conceptul de *curriculum* în perspectiva educației permanente şi pune elevul în centrul atenției, în sensul de a se urmări nu atât enunțuri ale unor discipline ce trebuie învățate, cât mai ales, obiective exprimate în competențe, în capacități, în instrumente ale activității de învățare, indispensabile în condițiile prelungirii actului învățării pe parcursul întregii vieți[*].

[*] D. Haimaut, I. „Interdisciplinaritatea şi integrare". În *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 84.

II. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI – DOMENIU PRIORITAR AL CURRICULUM-ULUI

1. **Argument**

Fiind un fenomen social, intenționat, conștient, activ și prospectiv, educația „și-a proiectat", cum era și firesc, finalitățile, adică răspunsurile la întrebarea: spre ce tinde ea, educația, altfel spus, ce se are în vedere, în ultimă instanță. Un răspuns cât mai aproape de nevoile în perspectivă ale societății, îl constituie formarea unor personalități umane în stare să se integreze în societate în funcție de nevoile imediate ale acesteia și să se adapteze mereu la schimbările inerente ce vor avea loc atunci. Această realitate presupune proiectarea unor finalități generale, a unor strategii în măsură să asigure perfecționarea continuă a procesului formării profilului uman solicitat de societate, în perspectiva evoluției sale.

2. **Formele (modurile) în care se exprimă finalitățile educației**

Finalitățile educației sunt exprimate în trei categorii, care au înțelesuri comune, dar și specifice, aparte. Iată-le, așa cum apar ele în chiar teoria curriculum-ului: *ideal educațional, scopuri, obiective* (acestea din urmă apar în documentele curriculare în denumiri precum: obiective-cadru, obiective de referință, obiective operaționale).

Să le analizăm, în cele ce urmează, înțelesul și semnificația fiecăruia, însoțite de ilustrările de rigoare.

a) *Idealul educației* reprezintă (exprimă) modelul de personalitate pe care preconizează să-l proiecteze și să-l realizeze un sistem educațional. Idealul educațional este exprimat, de altfel, în chiar idealul social, specific epocii actuale. El are în vedere formarea personalității umane potrivit nevoilor actuale și viitoare ale societății. În societatea contemporană, dinamismul dezvoltării sale generale solicită ca educație să-și extindă acțiunile sale în așa fel, încât personalitatea umană: să se *integreze* rapid și creator într-o societate cu ritmuri de dezvoltare extrem de dinamice; să se *adapteze* mereu, din mers, la solicitările noi ce apar, printr-o învățare continuă (permanentă), ceea ce presupune să dispună de tehnici ale activității de

învățare, cu mijloace proprii; altfel spus, să posede știința („arta") de a învăța cu mijloace proprii.

b) *Scopurile educaționale* reprezintă o altă categorie de finalități. Chiar dacă acestea nu au forța și, mai ales, amploarea idealului educațional, ele oglindesc condițiile reale, specifice ale unui moment istoric dat. Ele au perspective mai apropiate, chiar bine conturate temporar. În epoca actuală scopul principal al educației este să-i facă pe oameni capabili să-și continue educația, folosind tehnici specifice de a învăța cu mijloace proprii. Am ajuns din nou la educația permanentă (educația continuă) și, firește, la autoeducație.

Scopurile sunt elemente operaționale; ele exprimă strategia adoptată în funcție de condițiile concrete. *Strategia didactică*, menită să asigure succesul în învățare, presupune abordarea predării-învățării printr-o combinație optimă a metodelor, mijloacelor și tehnicilor de instruire, prin care să se poată înfăptui obiectivele, finalitățile stabilite, la parametri superiori de performanță. O strategie care asigură un randament sporit în actul învățării implică participarea activă și conștientă a elevilor în procesul învățării.

Față de perspectiva îndepărtată a idealului educațional, scopurile sunt perspective mai apropiate; ele se realizează într-un timp și în forme bine determinate, proiectate. În învățământ se operează de obicei, cu scopuri care țin de dimensiunile (laturile) educației (intelectuală, morală, estetică, tehnologică, fizică, religioasă), de ciclurile curriculare, de structura sistemului de învățământ.

Un scop înseamnă prevederea din timp a finalului acțiunii (atingerea țintei); el conferă activității o direcție. Diferențierea dintre scopuri și obiective constă în aceea că scopul este unic și rămâne neschimbat timp îndelungat, pe când obiectivele sunt multiple în cadrul unei strategii și se află în continuă schimbare, în funcție de modificările ce survin în mediul înconjurător ambiant.

Tratatele de specialitate (a se vedea, printre altele „Curs de pedagogie" – Universitatea București) fac distincție (între scopuri și obiective), exprimă, argumentat, punctul de vedere că „În timp ce noțiunea de *obiectiv* indică achiziții concrete și controlabile (o anumită cunoștință, o deprindere), care pot fi verificate la încheierea unor secvențe de învățare, *scopul* are în vedere evoluții mai largi, cognitive, afective etc. (sisteme de informații, abilități de gândire, convingeri care se realizează în intervale mai mari de timp") (Dan Potolea).

Finalitățile educației sunt exprimate în scopuri și concretizate în obiective care merg până la nivelul lecției. Obiectivele au în vedere toate aspectele dezvoltării omului, adică educația în toată extinderea dimensiunilor ei.

c) *Noțiunea de obiectiv pedagogic*. Obiectivele pedagogice (educaționale) reprezintă expresia finală a eforturilor instructiv-educative, care descrie rezultatele aşteptate după parcurgerea unei secvențe de instruire şi învățare, transformările ce se vor produce în personalitatea elevilor, comportamentele noi pe care le vor dobândi aceştia, ca efect al instruirii.

Tehnologia nouă a educației aşază în față tehnica formulării obiectivelor pedagogice şi, potrivit cu acestea, stabilirea celorlalte componente ale procesului de învățământ. Întâi se proiectează obiectivele (adică finalul, ceea ce se doreşte a se produce în final, ca rezultat), apoi se desfăşoară activitatea de instruire şi învățare, iar în încheierea secvenței de instruire se constată şi se măsoară rezultatele (evaluarea). „Categoria de obiectiv desemnează intenționalitatea procesului instructiv-educativ, tipurile de schimbare pe care sistemul sau procesul de învățământ le preconizează să se producă în dezvoltarea personalității elevilor" (D. Potolea).

Obiectivele pedagogice nu privesc doar proiectarea, ci ele „participă" la toate cele trei faze (etape) ale acestei activități: concepere şi organizare, desfăşurare, evaluare. Astfel, din punct de vedere *structural*, al organizării interne, se stabilesc condițiile în care urmează să aibă loc activitatea, precum şi resursele necesare: cunoştințe, aparatură, material didactic etc. Din punct de vedere *operațional*, al înfăptuirii propriu-zise a unei acțiuni se stabileşte modul în care au fost îndeplinite sarcinile, criteriile de reuşită, însuşirile (mărimea) performanțelor pentru a fi acceptate.

3. **Funcții ale obiectivelor educaționale**

a) *Funcția de anticipare a rezultatelor* se referă la faptul că, prin chiar definiția lor, orice obiectiv prescrie, anticipează anumite rezultate (performanțe), urmărite în desfăşurarea activității de instruire şi educare. Altfel spus, e vorba de proiectarea obiectivelor.

b) *Funcția de organizare şi reglare*

Măsura (nivelul) la care sunt realizate finalitățile constituie un semnal care oferă posibilitatea de a cunoaşte nivelul la care se realizează învățarea în diferitele momente ale procesului didactic, calitatea acesteia, dovedită prin modificări ce apar în însuşi comportamentul subiecților participanți la acest act al cunoaşterii. Pe această cale se poate realiza, implicit, reglarea demersului învățării şi luarea măsurilor ameliorative ce se impun, inclusiv în conținutul, metodele utilizate, formele de organizare a activității ş.a.

c) *Funcția de evaluare* reprezintă un bilanț parțial pe traseul fiecărei secvențe a învățării, precum şi la finalul acesteia. În acest sens, însăşi formularea obiectivelor trebuie să cuprindă şi criterii riguroase de măsurare şi apreciere a performanțelor obținute. Deşi nu sunt tratate separat, fiecare în parte, funcțiile obiectivelor se realizează în mod unitar; ele sunt cumulative.

4. **Definirea obiectivelor comportamentale**

Fiecare secvență de învățare are un scop dominant, care arată ce trebuie realizat până la sfârşitul secvenței respective. Orice finalitate propusă, indiferent de nivelul la care s-a stabilit, trebuie înfăptuită în cadrul respectivei secvențe de învățare. De aceea, profesorul are datoria să anticipeze modificările de comportament pe care le vor trăi elevii la sfârşitul fiecărei secvențe de învățare, inclusiv la finele fiecărei lecții (oră de curs).

Prin urmare, este vorba de formularea unor obiective, oarecum secundare, subordonate scopului, dar mai concrete, mai detaliate, axate pe secvențe concrete ale conținutului parcurs. Asemenea obiective se formulează de o manieră care să permită ca după parcurgerea fiecărei secvențe de conținut acestea să poată fi observate şi măsurate.

Atunci când un obiectiv se concretizează (se manifestă) într-un comportament specific şi observabil spunem că este operațional sau „obiectiv comportamental". (Exemple dintre cele mai simple: la lectură – să formuleze ideea principală, să construiască structuri de limbă (propoziții) cu unele expresii întâlnite în text etc., etc).

Prin urmare, obiectivele operaționale pot fi definite ca scopuri imediate ale unei lecții. Ele se exprimă simplu, în termeni de comportament observabil, în propoziții în care se utilizează mai ales verbe specifice, precum: *a scrie, a citi, a grupa, a sorta, a enumera, a selecta, a construi, a rezolva, a delimita, a formula, a folosi, a identifica, a demonstra, a explica, a preciza, a compara* etc.

Obiectivele operaționale se formulează de către profesor pentru fiecare lecție. Orientativ, se poate recurge la programele şcolare, care la rubrica „obiective de referință" oferă nu doar sugestii, ci chiar modele de asemenea obiective, corelate, în acelaşi timp şi cu secvențele de conținut ale programelor. Ele trebuie să contureze, să prefigureze transformările ce vor avea loc în comportamentul elevilor după fiecare lecție, ca o consecință firească a felului în care elevii vor folosi, vor valorifica în chiar comportamentul lor influențele de conținut din ceea ce au învățat pe întregul traseu al învățării.

III. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI – COMPONENTĂ FUNDAMENTALĂ A CURRICULUM-ULUI

1. **Câteva clarificări terminologice**

Conținutul învățământului este componenta care fixează ce trebuie învățat pentru înfăptuirea finalităților formulate pentru fiecare domeniu al activității şcolare. La modul general spus, conținutul fixează, stabileşte ceea ce trebuie învățat în scopul înfăptuirii întregului sistem al educației. El este subordonat idealului social-educațional, care urmăreşte formarea capacităților de care are nevoie personalitatea umană, în vederea integrării sociale şi profesionale. De aceea, conținutul învățământului ocupă un loc prioritar între componentele procesului de învățământ.

Modificările ce se petrec în profilul personalității, în comportamentul celor care învață, țin de nivelul şi calitatea capacităților, competențelor şi informațiilor dobândite prin învățare, de măsura în care ei au participat efectiv, cu efort intelectual propriu la procesul învățării. Înseşi obiectivele educaționale sunt determinate de conținuturile formative şi informative ce se transmit de către profesor şi se receptează de către elevi, prin efortul lor intelectual propriu. Toate celelalte componente ale procesului de învățământ se stabilesc potrivit conținutului învățământului şi finalităților acestuia.

În stabilirea conținutului învățământului trebuie să se răspundă la întrebări cum sunt:

- care sunt direcțiile de perfecționare a conținutului învățământului pentru a putea corespunde obiectivelor puse în fața şcolii, în funcție de cerințele etapei istorice respective;
- cum trebuie să se reflecteze în conținutul învățământului progresele realizate în diferite domenii ale cunoaşterii şi acțiunii umane;
- ce informații (şi câte) trebuie stabilite pentru ca şcoala să poată răspunde cerințelor societății.

Conținutul învățământului este componenta cea mai deschisă la progresele cunoaşterii. El necesită deplasarea accentelor de pe latura informativă spre cea formativă a procesului învățării.

A nu ține seama de aceste cerințe înseamnă a ajunge la o supraîncărcare a conținutului (a materiei de studiu) la gigantism, la supradimensionarea volumului de informații. Or, aducerea la zi, la nevoile contemporaneității a conținutului ce trebuie asimilat, nu se poate face nici prin adăugare, nici prin înlocuirea, eventual, a unor date, termeni, norme, legi, teoreme, în general, a unor conținuturi perimate.

2. **Dimensiuni noi ale conținutului învățământului**

Conținutul învățământului este componenta procesului didactic cea mai mobilă şi mai deschisă la progresele cunoaşterii. Punerea lui de acord cu ritmurile dezvoltării ştiinței şi tehnicii nu se poate face prin adăugare, prin achiziționare, nici – eventual – prin înlocuirea a ceea ce e vechi şi depăşit cu achiziții noi. Întrucât studiul ştiințelor, al tehnicii şi tehnologiei constituie baza comună a pregătirii forței de muncă pentru toate profesiile, conținutul învățământului trebuie astfel conceput încât să satisfacă exigențele tehnicii moderne ale unei munci tot mai intelectualizate, ale unor profesii tot mai mobile. Apar *domenii noi ale cunoaşterii,* de o mare actualitate, cum sunt: *protecția mediului, exploatarea rațională a resurselor naturale, educația în domeniul demografic, educația nutrițională, educația pentru comunicare şi cooperare* ş.a.

Cercetările cu privire la stabilirea conținutului învățământului au formulat, pe de altă parte, adevărul potrivit căruia, cultura generală nu poate fi considerată în afara profesiei. Pe temeiul ei se clădeşte, de fapt, cultura de specialitate. De aceea, conținutul învățământului trebuie astfel conturat încât să ofere cadrul optim pentru formarea unor *specialişti culți*, dotați cu competență profesională.

În acest sens, în cadrul diferitelor domenii ale cunoaşterii se constată o schimbare a raportului dintre categoriile de informații (fapte, date, descrieri etc.) pe de o parte, şi teoreme, reguli, norme, principii, legi etc. pe de altă parte, în favoarea acestora din urmă. Dezvoltarea ştiinței şi tehnicii contemporane pune în evidență criterii de selectare şi clasificare a informațiilor cu totul deosebite. Pe baza unor asemenea criterii se trece de la organizarea informațiilor după criteriul descrierii şi clasificării, la constituirea unor structuri conceptuale, la relevarea unor *concepte fundamentale*, cum ar fi: *structură, interacțiune, sistem, model, stare, proces, mărime,*

informație, comunicare, reglare, autoreglare, ordine, probabilitate, energie etc. Pe această cale se pune în valoare mai bine imensul material faptic acumulat de știință.

Formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor în jurul unor asemenea concepte fundamentale permite depășirea dificultăților determinate de „explozia informațională". Conceperea conținutului procesului de învățământ potrivit unor asemenea structuri de bază ajută elevii să înțeleagă mai bine ideile fundamentale ale unei discipline școlare. De asemenea, se asigură dezvoltarea capacităților intelectuale, o mai bună continuitate în învățare, integrarea noilor achiziții în sisteme, îndeosebi când structura este prezentată nu ca un produs, ci ca un proces.

Asemenea criterii de stabilire a conținutului învățământului au determinat apariția unor discipline complexe, de sinteză, cu valoare metodologică, precum și a unor discipline de graniță și de interferență, unele dintre acestea fiind deja bine cunoscute: *biochimia, biofizica, astrofizica, chimia fizică* ș.a., precum și integrarea în sistem a ansamblului de informații din diferite domenii.

3. **Documente ale conținutului învățământului**

Conținutul învățământului este configurat în planuri, programe și manuale; fiecare din aceste instrumente formulează, în mod specific, cum se va vedea în continuare, modul în care această componentă a procesului de învățământ contribuie la înfăptuirea finalităților procesului didactic.

a) **Planul de învățământ** este un document fundamental, care sintetizează orientările generale ale conținutului învățământului.

Potrivit Curriculum-ului Național „Planul-cadru de învățământ pentru clasele I-XII/XIII stabilește ariile curriculare, disciplinele școlare, precum și numărul de ore (resursele de timp) necesare parcurgerii acestora".

Disciplinele școlare sunt structurate în Planul de învățământ pe arii curriculare și pe discipline cuprinse în acestea, cu specificarea numărului de ore pe săptămână pentru fiecare arie și disciplină școlară în parte.

Pentru fiecare arie curriculară sunt stabilite ore la disciplinele opționale, precum și limitele minime și maxime de ore pe săptămână la fiecare obiect de studiu.

Planul-cadru de învățământ este însoțit de o metodologie de aplicare a lui. Din acest plan se desprinde *Trunchiul comun*

(curriculum comun) care stabileşte numărul minim de ore pe săptămână, prevăzute pentru fiecare *disciplină obligatorie*; de asemenea, pentru fiecare arie curriculară sunt prevăzute *disciplinele opţionale* cu numărul de ore afectate fiecăreia din acestea. Raportul dintre disciplinele obligatorii şi cele opţionale, precum şi schemele orare (pentru orarul săptămânal) se stabilesc de organele de conducere ale şcolilor. *Schema orară* reprezintă modalitatea concretă prin care clasele şi şcolile îşi alcătuiesc programul propriu. Schemele orare ale claselor formează toate la un loc schema orară a şcolii.

Având un caracter unitar, planul de învăţământ asigură o pregătire unitară a populaţiei şcolare din fiecare nivel şi profil de învăţământ. El exprimă în mod sintetic modul cum sunt convertite valorile culturale din care îşi extrage esenţa fiecare disciplină şcolară, în obiecte de învăţământ .

De asemenea, planurile de învăţământ stabilesc succesiunea şi locul fiecărei arii curriculare, a fiecărei discipline pe trepte de învăţământ şi pe clase.

b) **Programele şcolare** reprezintă o componentă de cea mai mare însemnătate a Curriculum-ului Naţional. Ele consemnează oferta educaţională a unei anumite discipline şcolare pentru un parcurs educaţional determinat şi reprezintă instrumentul didactic principal, care descrie condiţiile reuşitei învăţării exprimate în termeni de obiective, activităţi de învăţare, conţinuturi şi standarde de performanţă.

Alături de planurile de învăţământ, programele şcolare ocupă un loc prioritar în conţinutul învăţământului; modificările care se produc în profilul personalităţii elevilor, în întregul lor comportament sunt determinate de calitatea capacităţilor dobândite, de măsura în care ei au participat la propria lor formare. Chiar dacă sunt aşezate în faţă, obiectivele educaţionale nu se pot determina la modul general, abstract, ci numai în raport cu conţinuturile informaţionale ce se transmit elevilor. Toate celelalte componente (elemente) ale procesului didactic (mijloace, metode, strategii, forme de organizare etc.) se stabilesc în funcţie de conţinuturile învăţării şcolare, stabilite prin planurile de învăţământ şi programele şcolare.

Programele şcolare noi cuprind în structura lor, la fiecare obiect de studiu, următoarele elemente: *obiective-cadru, obiective de referinţă, exemple de activităţi de învăţare, conţinuturi, standarde curriculare de performanţă*. Le vom defini, cu ilustrările de rigoare:

♦ *Obiectivele-cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate*. Ele urmăresc formarea la elevi a unor capacităţi şi atitudini specifice fiecărei discipline, pe parcursul mai multor clase sau cicluri curriculare, chiar a mai multor trepte de şcolarizare.

Iată câteva exemple de felul cum sunt formulate asemenea obiective în programe, ele având extensie în toate treptele sistemului de învăţământ:

• *la limba şi literatura română:*
– dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral;
– dezvoltarea capacităţii de exprimare orală;
– dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris;
– dezvoltarea capacităţii de exprimare scrisă.
• *la matematică:*
– cunoaşterea şi utilizarea conceptelor matematice;
– dezvoltarea capacităţii de explorare/investigare şi rezolvare de probleme.

♦ *În învăţământul preşcolar,* la categoria de activitate *Dezvoltarea limbajului*, obiective similare sunt formulate astfel:

→ să asculte cu atenţie, să se concentreze atunci când i se vorbeşte, când i se spune o poveste, când i se dau instrucţiuni, oricând i se cere să ducă la bun sfârşit o sarcină;

→ să participe ca ascultător şi ca vorbitor la activitatea unui grup, într-o sarcină dată etc.

♦ *Obiectivele de referinţă* stabilesc rezultatele scontate, aşteptate la disciplina respectivă, la sfârşitul unui an de studiu. Ele urmăresc progresele realizate de elevi în dobândirea de competenţe şi de cunoştinţe de la un an de studiu la altul şi sunt formulate corespunzător pentru fiecare obiectiv-cadru.

• *Exemple de obiective de referinţă la limba şi literatura română:*
– să înţeleagă semnificaţia globală a mesajului oral;
– să construiască enunţuri logice;
– să desprindă semnificaţia globală a unui text dat (citit).
• *La matematică:*
– să înţeleagă sistemul poziţional de referinţă a numerelor…;
– să folosească simboluri pentru a pune în evidenţă numere necunoscute în rezolvarea de probleme ş.a.

♦ *Exemple de activităţi de învăţare* sunt date îndeosebi sub formă de exerciţii. Programele conţin (oferă, recomandă) cel puţin

câte un exemplu de o astfel de activitate (exercițiu) pentru fiecare obiectiv de referință în parte. Aceste activități sunt astfel formulate încât să se pornească de la experiența concretă (reală) a elevului şi să se integreze în strategia de învățare stabilită de către profesor pentru fiecare lecție, potrivit specificului ei.

♦ *Exemple de activități de învățare:*
• *La limba şi literatura română:*
– formulări de răspunsuri la întrebările puse;
– formulări de întrebări în legătură cu mesajul ascultat (receptat);
– exerciții de delimitare a unui text narativ în fragmente (secvențe);
– exerciții de formulare a ideilor principale într-o succesiune logică.
• *La matematică:*
– exerciții de identificare a elementelor unei mulțimi, fiind date regula de corespondență şi elementele celei de-a doua mulțimi;
– reprezentarea numerelor punând în evidență sistemul pozițional de scriere a cifrelor; trecerea de la o formă de reprezentare la alta.

♦ *Conținuturile învățării* reprezintă „materia" de bază care, prelucrată din punct de vedere didactic, asigură realizarea obiectivelor, atât a celor cu grad ridicat de generalitate (obiective-cadru), cât şi a celor de referință, care sunt formulate în mod corespunzător chiar în programe. De asemenea, conținuturile învățării stau la baza stabilirii obiectivelor operaționale (comportamentale) pe care le formulează profesorii pentru fiecare lecție în parte, în funcție de conținutul ei.

Unitățile de învățare sunt grupate în programă, pentru fiecare obiect de învățământ, potrivit structurii acestora, pe teme, subteme (capitole, subcapitole), potrivit domeniilor constitutive ale diverselor discipline şcolare. Stabilirea conținutului pentru fiecare lecție este o operație pe care o efectuează, de asemenea, profesorul.

Manualele sunt auxiliare, ale căror conținuturi au la bază programele şcolare, în primul rând obiectivele formulate (obiective-cadru, de referință), precum şi activitățile de învățare şi standardele de performanță. Planificarea calendaristică a materiei se face pornind, mai întâi, de la programă şi abia apoi, în funcție de manualul folosit.

Documentul de planificare a materiei conține doar obiectivele şi unitățile de conținut obligatorii, prevăzute în programă; selectarea

celorlalte unități de conținut este decisă la nivelul școlii, respectiv al profesorului; în aceste condiții nu este obligatorie parcurgerea integrală a manualului. Mai mult chiar, în situația în care manualul folosit nu oferă în măsura necesară conținuturi și forme ale activității de învățare, acestea pot fi luate din alte surse, prelucrate și folosite în planificare și la lecții de către profesor.

4. **Ariile curriculare** constituie grupări în viziune multi și/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu. Sistemul disciplinelor de învățământ este structurat pe șapte arii curriculare, stabilite pe baza unor criterii de natură epistemologică și psihopedagogică. Iată care sunt aceste arii curriculare: *Limbă și comunicare, Matematică și științe ale naturii, Om și societate, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologii, Consiliere și orientare*. Noile programe școlare sunt alcătuite, pentru fiecare clasă, pe arii curriculare, după cum urmează:

Aria curriculară I: *Limbă și comunicare*, constituită din disciplinele: Limba și literatura română, Limbi moderne;

Aria curriculară II: *Matematică, Științe ale naturii* constituită din: Matematică, Științe ale naturii;

Aria curriculară III: *Om și societate* cu disciplinele: Educație civică, Istoria, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psihologia, Religia, Logica, Consiliere și orientare.

Aria curriculară IV: *Arte* cu disciplinele: Educație plastică, Educație muzicală; Aria curriculară V: *Educație fizică și sport*, cu disciplina Educație fizică;

Aria VI: *Tehnologii*, cu disciplinele: Abilități practice și Educație tehnologică.

Aria curriculară *Consiliere și orientare* este un domeniu nou în planul de învățământ. În învățământul primar această arie are un caracter opțional. Conținutul consilierii și orientării cuprinde recomandări care obligă cadrele didactice la o cunoaștere temeinică a elevilor, deoarece „consilierea" lor nu poate fi înfăptuită fără a se cunoaște trăsăturile esențiale ale personalității lor. Iată câteva elemente care pot constitui repere din acest punct de vedere; consiliere în chestiuni care țin de tehnici de învățare eficientă, de orientare școlară, de nivelul resurselor intelectuale ale elevilor, atât pentru cei cu rămâneri în urmă, cât și pentru cei cu posibilități de a obține performanțe superioare (în ce direcții?), consiliere în aspecte legate de viața personală a elevilor, în chestiuni legate de specificul învățării la anumite discipline școlare ș.a.

Obiectivele, conținuturile și modalitățile de realizare a tot ceea ce ține de aria curriculară *Consiliere și orientare* se stabilesc de către cadrele didactice. În școlile în care funcționează psihologi sau pedagogi școlari, orele de consiliere și orientare se susțin, cu precădere, de către aceștia, fie în echipă cu alți profesori desemnați de Consiliul de administrație al școlii. În învățământul primar, orele opționale de consiliere și orientare se susțin de către învățători, eventual în echipă cu psihologi sau pedagogi.

5. **Ciclurile curriculare** sunt perioade ale școlarității, grupând mai mulți ani de studiu, chiar din niveluri (trepte) diferite de școlarizare, care au ca elemente comune atât obiective, cât și activități de învățare și conținuturi. Constituirea acestor cicluri curriculare urmărește asigurarea unității și continuității procesului didactic, în toate structurile sale, îndeosebi sub raportul obiectivelor, al conținuturilor și al metodologiei didactice.

Iată, în continuare, cum sunt constituite aceste structuri, cu denumirea fiecăreia, denumiri care sugerează chiar obiectivele lor specifice, precum și modalitățile de realizare a acestora.

Ciclul „achiziții fundamentale" este constituit din grupa pregătitoare de la grădiniță (denumită astfel pentru că are ca obiectiv fundamental pregătirea copiilor din ultima grupă preșcolară pentru adaptarea lor la specificul activității școlare) și clasele I și a II-a ale școlii primare.

„Achizițiile fundamentale" pe care le sugerează chiar denumirea acestui ciclu curricular, au în vedere asimilarea de către copiii preșcolari din această grupă și elevii din clasele I și a II-a a elementelor de bază ale principalelor limbaje convenționale: citit, scris (comunicare orală și scrisă), calculul aritmetic etc. Este vorba, cum se vede, de „alfabetizarea" inițială a copiilor. Un alt obiectiv îl constituie stimularea copiilor în vederea perceperii, cunoașterii și stăpânirii mediului apropiat. Asemenea obiective „se leagă" foarte bine de stimularea potențialului creativ, a imaginației și a spiritului de observație ale copiilor. Toate aceste obiective stimulează, în același timp, cultivarea motivării pentru învățare, înțeleasă ca o activitate socială.

Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a și a IV-a ale școlii primare și clasele a V-a și a VI-a gimnaziale) are ca obiectiv major formarea capacităților de bază necesare pentru activitatea de învățare. Aceste capacități se referă, printre altele la: exersarea comunicării corecte, orale și scrise inclusiv prin citire-lectură, în scopul receptării corecte a

mesajului scris-tipărit; dezvoltarea achizițiilor lingvistice, a competențelor de folosire a limbii române, a limbii materne şi a limbilor străine, pentru exprimarea corectă în situații variate de comunicare; dezvoltarea capacității de a comunica, folosind diferite limbaje specializate; dezvoltarea gândirii autonome şi a capacității de integrare în mediul social.

Pentru deplina înțelegere a semnificației ciclurilor curriculare, prezentăm, sumar, şi obiectivele celorlalte cicluri curriculare.

Ciclul de observare şi orientare cuprinde clasele VII-IX şi are ca obiectiv specific orientarea elevilor în vederea exprimării libere a opțiunii şcolare şi profesionale ulterioare. El urmăreşte descoperirea de către elevi a propriilor afinități, aspirații şi valori, în scopul construirii unei imagini de sine pozitive; formarea capacității de analiză a setului de componente dobândite prin învățare, în scopul orientării spre o anumită carieră profesională; dezvoltarea, în continuare, a capacității de a comunica, folosind diferite limbaje specializate; dezvoltarea gândirii autonome şi a responsabilității față de integrarea în mediul social.

Ciclul de aprofundare, constituit din clasele X-XI, are ca obiectiv major aprofundarea studiului în profilul şi specializarea aleasă, asigurând în acelaşi timp, o pregătire generală pe baza disciplinelor şcolare din trunchiul comun de discipline şi a opțiunilor din celelalte discipline.

Ciclul de specializare, alcătuit din clasele XII-XIII (inclusiv pentru elevii care urmează la seral), are ca obiectiv prioritar prespecializarea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar de profil sau pe piața muncii.

Cum se constată, cu relativă uşurință, chiar dacă fiecare ciclu curricular are obiective proprii, acestea se circumscriu, fiecare la locul său, în sistemul întregului învățământ, structura acestuia având un caracter unitar. Între obiectivele specifice fiecărui ciclu curricular în parte există o continuitate firească, iar realizarea lor în ansamblu asigură implicit înfăptuirea obiectivelor generale ale învățământului, potrivit exigențelor societății contemporane şi ale celei viitoare, în care se vor integra tinerii după încheierea studiilor.

IV. SISTEMUL INSTITUȚIONAL AL EDUCAȚIEI

A. *Organizarea instituțională a educației*

Educația este o acțiune socială permanentă, care a însoțit şi va însoți societatea pe întreg parcursul existenței sale. La începutul formării societății educația se limita la simpla transmitere a experienței dobândite în practica vieții şi activității necesare existenței ființei umane, fără a fi organizată în forme şi instituții specializate. Treptat, pe măsura acumulării experienței necesare, societatea şi-a creat instituții speciale, educația fiind concepută ca o componentă a sistemului social. Ea s-a constituit într-un sistem, alături de alte sisteme ale societății.

Sistemul educațional îşi exercită rolul său prin mai multe *subsisteme*, constituite în instituții cu caracter social, general. În ordinea firească în care apar în viața copilului, acestea sunt: *familia, biserica, mijloacele de comunicare în masă* ş.a. Dar instituția fundamentală prin care se realizează educația în accepția pe care o dau ştiințele educației, este *şcoala* (de toate gradele). Ansamblul tuturor instituțiilor de învățământ şi educație reprezintă ceea ce în fiecare stat care şi-a creat asemenea instituții se cheamă *sistem de învățământ*.

Multă vreme sistemul de învățământ a inclus numai instituții destinate să asigure educarea tinerei generații. În prezent sistemele de învățământ înglobează atât instituții care, tradițional şi preponderent realizează educarea tinerei generații, cât şi instituții create pentru educarea adulților, în contextul cunoscut al educației permanente. Există chiar tendința unirii celor două categorii de instituții.

1. **Învățământul – subsistem al sistemului social; direcții de acțiune în modernizarea sistemelor de învățământ**

Privit prin teoria generală a sistemelor, sistemul de învățământ cuprinde totalitatea instituțiilor care funcționează pe baza unor principii proprii şi care asigură instruirea şi educarea, formarea şi dezvoltarea personalității umane, potrivit cerințelor societății.

În orice țară care are un sistem propriu de învățământ acesta e determinat de nivelul dezvoltării economice, culturale a societății, de tradiții şi experiența dobândite. În acelaşi timp însă, învățământul de pretutindeni este confruntat cu multe probleme asemănătoare.

Iată câteva *direcții de acțiune* care se manifestă în toate sistemele de învățământ din zilele noastre:

a) extinderea instrucției şi educației la întreaga scară de existență a omului, pe parcursul întregii vieți (educația permanentă);

b) creşterea numărului de instituții care prelucrează, consemnează şi transmit produsele ştiinței şi culturii;

c) introducerea unor sisteme educaționale deschise, cu largi posibilități de opțiune, care să permită trecerea de la un tip de învățământ la altul;

d) extinderea învățământului preşcolar în vederea cuprinderii întregii generații de copii;

e) conceperea învățământului primar astfel încât să poată asigura lichidarea şi prevenirea analfabetismului;

f) sistemele de învățământ să asigure pregătirea nu doar pentru o singură meserie (profesie), ci să aibă în vedere crearea disponibilităților pentru ca tinerii să se poată adapta la diferite profesii, inclusiv la cele care încă nu sunt cunoscute şi practicate în timpul şcolarității;

g) conceperea şi desfăşurarea unui proces instructiv-educativ care să-l facă pe tânăr autorul principal al propriului său progres.

2. **Sistemul de învățământ din România**

Este structurat din „treptele" tradiționale, cu elemente de noutate care țin, pe toate segmentele (treptele) sale, atât de realități (scopuri, obiective), cât şi, mai ales, de selecția conținutului şi de rolul aparte pe care-l are profesorul în toate etapele (secvențele) sistemului. De asemenea, scopurile fiecărei secvențe a sistemului de învățământ, aşa cum sunt formulate, au în vedere o „schiță de portret" care descrie aşteptările față de absolvenții fiecăreia din cunoscutele „trepte" ale sistemului.

În cele ce urmează vom „descrie" fiecare secvență a sistemului de învățământ românesc, din perspectiva aşteptărilor față de absolvenții din toate secvențele sistemului de învățământ din țara noastră. Trebuie spus că, din această perspectivă, fiecare din treptele sistemului au în față finalități care țin seama de aşteptările față de absolvenții fiecăreia din aceste segmente. De aceea, ne vom limita la a prezenta aceste finalități, în funcție de modul în care se pot stabili şi

parametri ce țin de alcătuirea programelor corespunzătoare pentru fiecare segment.

a) *Învățământul preşcolar* este confruntat, înainte de toate, cu vârsta debutului şcolarității (şase sau şapte ani), în funcție de care se aliniază planurile de învățământ în grădinițe. Oricum, ceea ce se face deja în anul pregătitor pentru şcoală, rămâne ca o perspectivă certă, indiferent de debutul şcolarității, sau – ca să ne exprimăm de pe poziția grădiniței – rămân obiective precum: asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenționale (citit, scris, calcul aritmetic); stimularea copilului în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat; stimularea potențialului creativ al copilului, a intuiției şi imaginației; formarea motivației pentru învățare, înțeleasă ca o activitate socială.

b) *Învățământul primar*, indiferent dacă la intrarea în şcoală copiii vor avea 6 sau 7 ani, are ca finalități: asigurarea educației elementare pentru toți copiii; formarea personalității copilului, respectând nivelul şi ritmul său de dezvoltare; înzestrarea copilului cu acele cunoştințe, capacități şi atitudini care să stimuleze raportarea efectivă şi creativă la mediul social şi natural şi să permită continuarea studiilor; acomodarea la cerințele sistemului şcolar şi alfabetizarea inițială (clasele I şi a II-a).

c) *Învățământul gimnazial* face parte din învățământul obligatoriu. Iată – selectiv – câteva capacități şi atitudini pe care ar trebui să şi le cultive elevii (aşa cum sunt formulate în ghidurile metodologice): să demonstreze gândire creativă (ghidurile metodologice prezintă căi şi soluții posibile); să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale; să demonstreze capacitatea de adaptare la situații diferite; să înțeleagă şi să utilizeze tehnologiile în mod adecvat; să-şi dezvolte capacități de investigare şi să-şi valorizeze propria experiență.

d) *Învățământul liceal*. Finalitățile liceului propun formarea unui absolvent în măsură să decidă asupra propriei cariere, să contribuie la articularea propriilor trasee de dezvoltare intelectuală şi profesională, să se integreze activ în viața socială, să-şi cultive unele capacități ale intelectului, precum: formarea capacității de a reflecta asupra lumii, de a formula şi de a rezolva probleme pe baza relaționării cunoştințelor din diferite domenii; valorizarea propriilor experiențe în scopul unei orientări profesionale optime pentru piața muncii sau pentru învățământul superior; dezvoltarea capacității de integrare activă în grupuri socio-culturale diferite: familie, mediu profesional, prieteni etc.;

dezvoltarea competențelor funcționale esențiale pentru reușita socială: comunicare, gândire critică, luarea deciziilor; formarea auto-nomiei morale.

Trecerea în revistă a finalităților scoate în evidență misiunea generală a liceului, potrivit statutului său de învățământ secundar superior neobligatoriu.

Ca elemente de noutate, documentele curriculare consemnează: prioritatea acordată *procesului de învățare şi intereselor elevului*, centrarea demersurilor didactice pe *formarea şi dezvoltarea competențelor funcționale de bază* necesare pentru continuarea studiilor şi/sau pentru încadrarea pe piața muncii, conceperea ciclului ca *furnizor de servicii educaționale*, *creşterea responsabilității liceului față de beneficiarii educației*, față de societatea civilă, trecerea de la o cultură generală universalistă la o *cultură funcțională* şi adaptată finalităților fiecărei specializări.

e) *Învățământul superior* se înscrie, treptat, dar hotărât, în structurile determinate de dinamica fără precedent a evoluției societății contemporane, atât ca structură, cât şi din perspectiva evoluției revoluției tehnico-ştiințifice contemporane, al progresului fără precedent, ale domeniilor de vârf cunoaşterii în care s-au instalat tehnicile ultraperformanțe, create în domeniul informaticii, al computerelor. În acelaşi timp, învățământul superior românesc se înscrie, în perspectiva integrării țării noastre în Uniunea Europeană doar ca o etapă în formele de învățământ permanent care vor marca societatea viitorului în care am intrat deja.

3. **Unele considerații de principiu asupra sistemelor de învățământ**

Sistemul de învățământ se află în legătură de interdependență cu alte sisteme sociale. Astfel, sistemul economic al vieții sociale se află în relație intimă cu învățământul. Dezvoltarea şi perfecționarea învățământului, atât cu privire la elementele sale cantitative (cuprinderea şi menținerea la cursuri a tuturor copiilor şi tinerilor, precum şi a participanților la acțiunile de formare continuă, durata studiilor, fluxul de şcolarizare etc.), precum şi din punct de vedere al conținutului, al nivelului calitativ, e condiționată de starea economică a unei țări.

În acelaşi timp, dezvoltarea economică depinde de calitatea învățământului, respectiv a „produselor" acestuia. Învățământul asigură pregătirea şi perfecționarea forței de muncă. Iar în calitatea

forţei de muncă se exprimă, în ultimă instanţă, unul din cele mai importante efecte ale învăţământului: productivitatea muncii.

Pe de altă parte, evoluţia societăţii contemporane este dependentă şi ea de concordanţa dintre dinamica dezvoltării socio-economice a unei ţări şi nivelul învăţământului.

Activitatea de învăţământ reprezintă, de asemenea, un proces de formare şi de dezvoltare integrală a personalităţii umane, nu doar ca producător de valori materiale şi spirituale, ci şi ca participant la formarea lui complexă, în perspectiva îndeplinirii unor roluri sociale de primă dimensiune.

4. **Trăsături ale sistemului de învăţământ actual din România**

În Legea învăţământului sunt prefigurate principalele trăsături caracteristice ale sistemului de învăţământ din România. Le vom enunţa în ordinea în care ele apar, explicit sau implicit din documentul amintit, adoptat de Parlamentul României.

a) *Caracterul democratic* este ilustrat prin accesul liber, fără nici o îngrădire a tuturor cetăţenilor la educaţie, inclusiv în limba maternă, pentru cetăţenii de altă etnie decât cea română, precum şi prin sistemul de organizare şi de conducere a instituţiilor de învăţământ la toate nivelele.

b) *Caracterul unitar* al învăţământului este asigurat prin documentele care reglementează toate componentele curriculum-ului, îndeosebi documentele care ţin de finalităţile, conţinuturile şi metodologia întregului sistem educaţional, inclusiv componentele conducerii instituţiilor de învăţământ.

c) *Caracterul obligatoriu* al învăţământului de 8-10 ani şi *gratuitatea* acestui segment al sistemului şcolar.

d) *Caracterul deschis* al învăţământului asigură continuarea studiilor fără restricţii în domeniul formării pentru cariera profesională, inclusiv în formele permanente ale educaţiei.

e) *Asigurarea libertăţii de conştiinţă* prin crearea condiţiilor didactico-materiale (planuri, programe, manuale) pentru elevii aparţinând tuturor cultelor admise prin reglementări legale.

f) Înscrierea învăţământului în sistemul *educaţiei permanenţei*, prin crearea unei reţele de unităţi de învăţământ, inclusiv la distanţă, accesibile tuturor celor interesaţi.

Se poate spune că, din punct de vedere al trăsăturilor sale caracteristice, învăţământul românesc se situează în rândul sistemelor moderne, democratice din lume.

B. ***Resursele educative ale unor medii educaționale***

Procesul de instruire şi educare a omului e mult mai cuprinzător decât pot realiza instituțiile specializate de învățământ. El este, de fapt, rodul efortului conjugat şi al altor factori: familia, biserica, mass-media ş.a.

1. **Familia – subsistem al sistemului instituțional al educației**

a) *Considerații de principiu*. Familia a fost dintotdeauna „prima şcoală a copilăriei". Urmările educației primite în familie rămân toată viața. Niciodată nu se uită … cei şapte ani de-acasă (sau, poate, şase în viitor). În familie, copiii îşi formează primele reprezentări şi noțiuni despre mediul înconjurător, despre viață, despre relațiile umane; tot aici îşi conturează opinii morale, estetice, intelectuale; aici îşi formează atitudini, dintre care cea mai importantă este atitudinea față de muncă, îşi dezvoltă trăiri emoționale, stări afective dintre cele mai însemnate.

O caracteristică specială a „primei copilării" este tendința de a imita. Iar „modelele" pe care le au la îndemână şi pe care le imită sunt membrii familiei. De aceea, membrii familiei trebuie să constituie modele de comportament, demne de imitat de cei mici, ca şi de cei mai mari. Copiii învață, cum se vede, „pe bază de modele". Iar familia trebuie să devină ceea ce este deja: celula de bază a societății şi, cum s-a mai spus, „prima şcoală a vieții".

Copilul trăieşte în familie şi după „cei şapte ani de acasă". Ceea ce înseamnă că familia trebuie să-şi exercite menirea de factor educațional, de influențarea creşterii şi dezvoltării psiho-sociale a copilului pe tot parcursul anilor. O premisă importantă cu largi resurse educative o constituie climatul familial, concretizat prin afectivitate, prin folosirea unui limbaj, a unui vocabular ales, chiar în condițiile folosirii graiului local. Familia devine astfel „filtrul", poarta deschisă a copilului spre viitor. Important este ca prin acest filtru să treacă tot ce-i ales, ce-i frumos, ce-i nobil, ce-i măreț; calități care să intre în conduita copilului, a tânărului.

b) *Conținutul educației în familie*

Familia este cel mai important factor cu care cooperează şcoala în procesul educațional. Cum şcoala deține atuul calității actului educațional, prin însuşi profilul dascălilor, ea are obligația să realizeze o corectă şi competentă *informare a părinților* cu privire la ceea ce

aceştia au de făcut, în vederea realizării unui *front comun* în procesul educaţional.

Iată câteva domenii ale procesului educaţional care intră în conţinutul acelui dorit front comun:

– cunoaşterea reală (nepărtinitoare) de către părinţi a propriilor copii, evitându-se tendinţa unora dintre aceştia de a supraevalua calităţile şi posibilităţile propriilor copii. Există şi cazuri, izolate, de subestimare de către părinţi a resurselor intelectuale ale propriilor copii. Este necesară o iniţiere a părinţilor cu privire la tehnicile elementare de investigare a resurselor intelectuale, a calităţilor morale, a nivelului afectivităţii şi motivaţiei în ceea ce reprezintă ocupaţia de căpătâi a copiilor şi tinerilor: *învăţătura*;

– iniţierea părinţilor cu privire la modalităţile prin care trebuie să „studieze" comportamentul copiilor din punct de vedere al trăsăturilor de caracter ale acestora, al înclinaţiilor lor, al capacităţii de a evalua corect ceea ce e bun, frumos, corect, moral, în ţinuta propriilor copii;

– recomandări cu privire la ajutorul şi controlul efectuării temelor, orale şi scrise, pentru ziua următoare de cursuri; să nu se încerce efectuarea unor teme în locul copiilor. De obicei, aceştia nu acceptă o asemenea practică, fiind bucuroşi să-şi rezolve obligaţiile şcolare prin efortul propriu;

– sugestii cu privire la regimul zilnic de viaţă şi de activitate al copiilor, care să aibă în vedere atât obligaţiile lor de şcolari, cât şi integrarea într-un program care să ţină seama atât de aceste obligaţii, cât şi de „libertatea" de a-şi construi şi din proprie iniţiativă programe adecvate regimului lor zilnic. Şi ceea ce e deosebit de stimulatoriu pentru copii e „libertatea" care trebuie să li se acorde de a-şi introduce în programul zilnic iniţiative proprii. Ceea ce nu exclude controlul … discret al părinţilor.

c) *Sistemul colaborării şcolii cu familia*

Este vorba, cum se vede, de un sistem alcătuit din mai multe componente integratoare, care asigură realizarea acelui front comun, care să ducă la unitatea de cerinţe şi acţiune între şcoală şi familie.

Cadrul organizatoric al colaborării e dat de şcoală, conform principiului unităţii de cerinţe şi acţiune între şcoală şi familie. În acest sens, o practică frecventă o poate constitui sondarea opiniei părinţilor cu privire la modul în care văd ei această colaborare, cunoaşterea cerinţelor şi preferinţelor lor.

În practica de zi cu zi există o etapizare în programul acestei colaborări, care ar putea avea următoarele momente:

a) documentarea celor doi factori, în scopul cunoaşterii reciproce a cerinţelor colaborării, care sunt comune, a condiţiilor specifice pe care le oferă atât şcoala cât şi familia;

b) pregătirea „pedagogică" a părinţilor („educarea" lor) constă îndeosebi în cunoaşterea modului, a „metodologiei" specifice de supraveghere şi sprijinire a copiilor în realizarea obligaţiilor ce revin acestora de a învăţa, a importanţei pe care o are angajarea totală a copiilor* în procesul învăţării. În propaganda pedagogică părinţii devin colaboratori ai profesorilor;

c) etapa a treia e cea a „colaborării" efective, etapă pregătită de acţiunile precedente.

Cu privire la *formele colaborării şcolii cu familia*, acestea se înscriu într-o practică devenită tradiţională. Ne vom limita să le enunţăm, cu marcarea a ceea ce au ele specific din punct de vedere al conţinutului lor:

a) *Adunările cu părinţii* pe şcoală, conduse de directorul unităţii, pe clase, organizate de diriginţi. Şi unele şi altele se organizează, de obicei, la început sau sfârşit de etape şcolare (început, sfârşit de an şcolar, de semestru) sau când intervin evenimente mai importante în viaţa şcolii, a clasei. De obicei, se dezbat probleme de interes general, în care se face eventual analiza rezultatelor înregistrate la sfârşit de etapă sau se prezintă obiectivele pentru perioada următoare. La asemenea acţiuni nu e recomandabil să se facă individualizări pe elevi, profesori, părinţi. Asemenea acţiuni se încheie cu jalonarea câtorva linii directoare pentru etapa următoare;

b) *Adunările tematice* pe şcoală sau pe clase, au rolul unei „propagande pedagogice", pe teme la ordinea zilei, de interes general cum ar fi, particularităţile vârstei elevilor respectivi, regimul zilnic al şcolarilor, timpul liber, sprijinul acordat în pregătirea lecţiilor, autoritatea părinţilor, căi de cunoaştere a propriilor copii ş.a.;

c) *Consultaţii cu părinţii* pot avea loc atât din iniţiativa profesorilor (diriginţi sau de diverse specialităţi), cât şi la solicitarea părinţilor, pe teme propuse de aceştia.

Consultaţiile pot avea loc şi în zile şi la ore stabilite de comun acord între profesori şi părinţi, afişate şi cunoscute de către toţi ce interesaţi.

---

* Notă: folosim termenul de „copii" inclusiv în cazul preadolescenţilor şi adolescenţilor, din raţiuni care ţin de raportul între părinţi şi copii.

2. **Biserica în sistemul instituțional al educației**

Biserica este instituția care se bucură de cea mai mare încredere şi simpatie din partea cetățenilor țării, a enoriaşilor săi. Ea inspiră tuturor credincioşilor, şi nu numai lor, optimism şi speranțe în realizarea aspirațiilor de mai bine ale cetățenilor, ale societății. În calitatea sa de instituție religioasă, biserica are o contribuție decisivă în realizarea educației religioase, componentă majoră a educației. Biserica propagă dogmele unei anumite religii, care aşază în plan central problematica umană, din care se propagă un umanism, ale cărei valori sunt asimilate de către persoanele şi grupurile sociale care aderă la una sau la alta din religii sau variante ale acestora; valori care se regăsesc la nivel comportamental.

În înțelesul cel mai uzual, mai cunoscut, *Biserica* este clădirea (construcția) destinată unui *cult* creştin, iar în sens mai larg este instituția creştinismului în ansamblu, precum şi o comunitate religioasă aparținând aceluiaşi cult. Pentru înțelegerea deplină a semnificației conceptului de biserică este necesară şi definirea termenilor de *religie* şi de *credință*. Potrivit definiției date în Dicționarul Explicativ al Limbii Române, *„Religia reprezintă un sistem de credințe (de dogme) şi practici (rituri) privind sentimentul divinității şi care îi uneşte în aceeaşi comunitate spirituală şi morală pe toți cei care aderă la acest sistem”.* Ca factor educațional, biserica promovează teza *credinței*, un concept care reprezintă „cheia de boltă” a religiilor. Pentru religiile creştine, credința înseamnă „convingerea despre existența lui Dumnezeu, mărturisire a acestei convingeri, prin respectarea prescripțiilor bisericeşti”.

Virtuțile religioase, promovate prin biserică sunt generate de resorturi interne, sufleteşti de o deosebită profunzime; e vorba de sentimente, de trăiri care se transformă în acte comportamentale. Iar ceea ce dă profunzimile acestor trăiri este faptul că în ele se contopeşte credința în ceva ce nu se vede (pe Dumnezeu a-l vedea nu este cu putință oamenilor …), dar care se simte, se trăieşte cu o mare intensitate.

Idealul promovat de biserică este fericirea în eternitate… Dar şi viața pământeană oferă credincioşilor, prin chiar practicile religioase, legate îndeosebi de momente importante ale vieții (naşterea, botezul, căsătoria ş.a.), satisfacții, trăiri de o mare intensitate. Multe din slujbele practicate de biserică, specifice unor sărbători religioase (Crăciun, Anul Nou, Bobotează, Florii, Paşti, Rusalii, Sânziene ş.a.), sunt aşteptate cu deosebit interes şi aduc mari satisfacții participanților

la ele. Deseori, bisericile, lăcaşurile de cult devin neîncăpătoare pentru cei ce doresc să ia parte la asemenea manifestări.

Tema pe care biserica (îndeosebi cea creştină) o promovează cel mai frecvent este aceea a *dragostei*, care porneşte atât de la creator („Fiindcă atât de mult a iubit Dumnezeu lumea, că a dat pe singurul Lui Fiu, pentru ca oricine crede în El, să nu piară, ci să aibă viaţa veşnică": Ioan, cap. 3, verset 16). Tema dragostei este prezentă în multe „cărţi" ale Bibliei. Iată cum este ilustrată de Apostolul Pavel în epistola I către Corinteni, în capitolul 13 consacrat în întregime acestui nobil şi complex sentiment în versetul 3: „Şi chiar dacă mi-aş împărţi toată averea pentru hrana săracilor, chiar dacă mi-aş da trupul să fie ars şi n-aş avea dragoste, nu-mi foloseşte la nimic".

Asemenea cugetări se află nu doar în scrieri bisericeşti, ci şi în numeroase scrieri laice, în cuvinte spuse direct. Marin Preda îşi încheie cunoscutul său roman, „Cel mai iubit dintre pământeni", cu o cugetare de mare efect emoţional şi comportamental: „Dacă dragoste nu e, nimic nu e".

3. **Mass-media şi valoarea lor educaţională**

a) *Delimitări conceptuale şi practice*. Conceptul de mass-media e un neologism luat din limba engleză: media = mijloc de comunicare, derivat din latinescul „medium", cu sensul de mijloc, legătură, factor. Într-o ordine aleatorie, întâmplătoare, mijloacele de comunicare în masă sunt: cinematograful, radioul, televiziunea, discul, banda magnetică (fono, foto etc.), imprimatele de mare tiraj (ziare, reviste, ilustrate, cartea de popularizare), reproducerile de artă, afişul, fotografiile, nu în ultimul rând internetul etc. Încercând o definiţie, aceasta ar putea fi formulată astfel: mass-media sunt mijloace de vehiculare a informaţiilor, ideilor, impresiilor etc. pentru un mare număr de oameni; o verigă de legătură prin care emiţătorul comunică mesajul său celor care îl receptează.

Influenţa acestor medii asupra educaţiei, în general asupra învăţământului este covârşitoare. Semnificaţia lor pedagogică şi socială pozitivă în dinamica însuşirii culturii generale este mai mult decât evidentă. În zilele noastre, educaţia privită în sensul ei larg nu mai poate fi concepută fără această dimensiune importantă a dinamicii culturii contemporane. Iar şcoala nu se poate menţine izolată de mişcarea generală a unei civilizaţii în care cartea e tot mai mult concurată de mass-media, îndeosebi de sectorul audio-vizual. Formarea copiilor, adolescenţilor, tinerilor, a întregii populaţii nu se mai

poate realiza fără a se ține seama de intervenția tehnicilor moderne de comunicare în masă.

Existența acestor tehnici nu e o simplă modă, un accident istoric, ci un fenomen real, determinat de dezvoltarea impetuoasă a ştiinţei şi tehnicii contemporane, de vârf, îndeosebi în domeniul transmiterii şi receptării informațiilor. De aceea e necesar ca aceste tehnici să fie puse în slujba educației.

E un adevăr de necontestat că ele au zdruncinat monopolul sau privilegiul şcolii, al familiei şi al altor factori binecunoscuți, de-a fi singurii în transmiterea patrimoniului cultural al omenirii. Alături de factorii cunoscuți a apărut această mare forță de influențare şi răspândire a culturii în masă, care a creat o adevărată „şcoală paralelă".

b. *Avantaje şi „limite ale mediilor educaționale"*

Opiniile cu privire la valoarea lor sunt diferite, pe alocuri chiar contradictorii. Iată câteva opinii: sunt comparate cu forța nucleară; nu au dat o generație mai bună; „tânărul" veacului nostru este produsul exclusiv al acestor medii educaționale etc…

Peste toate aceste opinii, cărora li se pot adăuga multe altele, un adevăr este cert: toate au o existență indubitabilă şi, mai ales ireversibilă. Omenirea nu se va întoarce înapoi. De aceea, trebuie „văzute" în primul rând, marile lor resurse. Iată-le, în forma în care apar în studiile care fac o clasificare, o grupare a „funcțiilor" acestora, care, firește, este orientativă; ele se întrepătrund:

– *Funcția informațională*. Mediile audio-vizuale înlesnesc informarea omului cu date din diferite domenii (știință, tehnică, producție, artă, sport) despre mari personalități din diverse domenii ale vieții şi activității umane; stimulează interesul pentru cunoaştere;

– *Funcție socială*. Prin aceste mijloace, omul, indiferent de locul unde se află nu mai e singur; e în contact mereu cu societatea şi cu fenomenele ei specifice. Ele favorizează schimbul de idei pe plan internațional; facilitează apropierea între popoare; sunt adevărate „modelatoare" a opiniei publice; influențează direct conştiința socială;

– *Funcția culturală.* Pun la îndemână marile valori cultural-artistice naționale şi ale umanității; introduc în intimitatea mediului familial spectacolul dramatic, muzical, folcloric, sportiv, artă etc.; cultivă gusturile.

– *Funcția distractiv-recreativă*. Satisfac nevoia individului de a se odihni, de a evada din cotidian; ele oferă momente de divertisment, de destindere; au, astfel, o funcție compensatoare, de realizare a unui divertisment, de încântare poetică, de reflecție, de introspecție.

– *Unele limite (influenţe negative):* restrâng timpul afectat altor ocupaţii utile, strict necesare, inclusiv timpul petrecut în aer liber sau pentru efectuarea temelor; răspândesc, uneori, informaţii sau prezintă situaţii contraindicate pentru anumite vârste; nu lasă timp pentru a discerne, a reflecta, a prelucra, a medita asupra unora din ofertele mediilor recepţionate; pun tinerii în contact cu probleme proprii adulţilor, prematurizându-i şi trecând, nefiresc, peste unele etape ale evoluţiei lor; afluxul mare de informaţii poate îndemna la superficialitate. Tânărul sau mai puţin tânărul stochează informaţii, dar nu discerne asupra lor, nu le prelucrează, nu meditează asupra lor. În general, capacităţile intelectuale sunt insuficient angajate în timpul sau după receptarea datelor.

c. *Relaţia dintre şcoală şi mijloacele de comunicare în masă (m.m.)*

Se poate spune că mijloacele de comunicare în masă apar ca o „şcoală paralelă". Pe de o parte, activitatea şcolară coordonată de profesor, cu tot arsenalul didactic de care dispune; de cealaltă parte ne găsim în faţa unei „şcoli fără profesor" care dispune de mijloace proprii, se adresează tinerilor în timpul liber; e o acţiune în afara şcolii; e bazată pe forme moderne de prezentare; e foarte atractivă, captivantă, e agreată; efortul elevului e mic. Faţă de cele de mai sus, se pare că m.m. fac concurenţă şcolii. Deci, apar semne de întrebare. Cum se pune problema? Ambele forme sunt produsul epocii noastre şi răspund cerinţelor reale ale civilizaţiei contemporane. De aceea, numai reunite într-un sistem coerent pot fi eficiente. E nevoie de o „coexistenţă" eficientă între ele, de o punte de legătură între şcoală şi m.m. Existenţa m.m. obligă şcoala să ţină seama de abundenţa de informaţii primite prin contactul cu aceste mijloace moderne, să valorifice acest fond aperceptiv oferit de m.m., să facă apel la el în lecţii şi în alte forme de activitate, să dezvolte spiritul critic şi capacitatea de discernământ, de evaluare a ceea ce e valoros şi de integrare a noilor achiziţii în sistemele deja existente.

Oricum, în ciuda amplorii pe care o cunoaşte pătrunderea achiziţiilor venite pe canalele mass-media, acestea nu pot suprima funcţia profesorului, ci doar s-o transforme. Profesorul trebuie să domine prin atitudinea sa aceste achiziţii, să le prevină şi să le combată riscurile să le valorifice marile lor avantaje.

4. **Armata în sistemul instituţional al educaţiei**. Integrarea armatei în sistemul instituţional al educaţiei este o dovadă incontestabilă a recunoaşterii rolului pe care l-a jucat dintotdeauna armata nu doar în misiunea de mare răspundere de apărare a patriei, ci

şi în educarea tinerilor aflaţi „sub arme”, atât în timpul pregătirii lor militare, cât şi atunci când a fost nevoie, pe câmpul de luptă. Misiunea aceasta a armatei implică eforturi şi măsuri de mare anvergură, de natură pur educativă, căci o asemenea „profesie”, cu implicaţii în ceea ce are mai sfânt o naţiune, apărarea ţării se învaţă. Finalităţile educaţiei de tip militar se înfăptuiesc în cadrul unui proces complex, prin mijloace cu totul aparte, prin folosirea unor tehnologii în care îşi găsesc locul domenii de mare rafinament ale cunoaşterii.

Din perspectiva pregătirii celor aflaţi sub drapel, întregul complex de acţiuni, care realizează acest deziderat, constituie modele ce pot fi aplicate în mod specific, creator în procesul educaţional de tip şcolar, pe toate treptele sistemului de învăţământ, inclusiv din perspectiva educaţiei permanente.

Ca factor educaţional, armata oferă *modele de conduită* cu mari resurse pentru educaţia de tip şcolar. Un prim domeniu ce poate fi explorat îl constituie *disciplina militară* care oferă un cadru, pe fondul căruia se pot înfăptui comportamente dezirabile în toate formele educaţiei, formale şi nonformale. Trebuie avute în vedere dimensiunile unei discipline de fier, care îşi găsesc loc în toate componentele procesului didactic, de la finalităţi până la evaluarea finală.

Spiritul de ordine, legat intim de disciplina militară, reprezintă o ţintă permanentă în procesul educaţional de tip şcolar, cu implicaţii în toate etapele acestuia, fie că avem în vedere proiectarea demersului didactic pe perioade de timp de perspectivă mai îndepărtată sau mai apropiată, fie că realizăm proiectarea pe unităţi de învăţare şi pe lecţii.

Analiza periodică la intervale de timp rezonabile a rezultatelor obţinute, a cauzelor şi măsurilor care le-au generat este o altă particularitate specifică a spiritului instruirii de tip militar. Pe această bază se stabilesc măsurile potrivite pentru parcurgerea în continuare a traseului stabilit.

Armata oferă şi alte modele de conduită ce pot fi aplicate în demersul educaţional de tip şcolar. Dar oferta armatei ca instituţie integrată în sistemul educaţional se răsfrânge inclusiv asupra celorlalte componente ale sistemului vieţii sociale, cărora le serveşte modele de finalităţi, de conţinuturi, de metodologii şi de evaluări de mare randament.

Partea a III-a

TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII

I. DIDACTICA – TEORIA GENERALĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

1. **Unele delimitări conceptuale**

Partea pedagogiei care se ocupă cu teoria procesului de învăţământ poartă denumirea de *didactică*. Termenul derivă din limba greacă: *didaktike*, provenit din verbul *didaiskein* – a învăţa pe alţii. A fost introdus în terminologia pedagogică în secolul al XVII-lea, datorită celebrului pedagog ceh J.A. Comenius, autorul cunoscutei lucrări *Didactica magna* (1640). În concepţia acestuia didactica trebuia să fie „arta universală de a învăţa pe toţi de toate".

Didactica – ramură a pedagogiei – are două părţi: *didactica generală* şi *didacticile speciale* (metodicile). Didactica generală cuprinde principiile generale, valabile pentru întregul proces de învăţământ, pentru toate disciplinele şcolare (obiectele de învăţământ). De fapt, proces de învăţământ, în general, independent de abordarea unor teme din diferite domenii ale realităţii, nu există. De aceea au fost create didactici speciale (metodici), proprii fiecărui obiect de învăţă-mânt. Astfel, legile generale ale procesului de învăţământ se manifestă într-un mod specific, concret, la fiecare disciplină şcolară.

Între didactica generală şi didacticile speciale există un raport de interdependenţă. Didactica generală orientează didacticile speciale şi rezolvă sarcini concrete, specifice fiecărui obiect de învăţământ. În acelaşi timp, didacticile speciale furnizează didacticii generale date concrete necesare în stabilirea normelor şi principiilor generale cu care aceasta operează.

Obiectul de studiu al didacticii este procesul de învăţământ, cu toate componentele sale, în interdependenţa şi unitatea lor. *Procesul de învăţământ poate fi definit ca un ansamblu de acţiuni exercitate în mod conştient şi sistematic de către educatori asupra educaţilor, într-un cadru*

instituțional organizat în scopul formării personalității acestora, în concordanță cu cerințele idealului educațional (*cf*. I. Nicola).

Față de alte forme prin care se realizează educația, procesul de învățământ este forma cea mai bine organizată, fiind condus de personal special abilitat, investit pentru conducerea acestui proces.

2. **Procesul de învățământ ca sistem; componente ale procesului de învățământ**

Termenul de sistem derivă tot din limba greacă: *systema* – *ansamblu*, *totalitate*, adică un ansamblu de elemente, de componente aflate în interacțiune, care formează împreună un tot unitar, ceea ce înseamnă că:

– urmăreşte înfăptuirea unui scop, că are o anumită funcționalitate;

– interacțiunea dintre elementele sale se realizează de o manieră care angajează toate aceste componente;

– elementele sistemului se constituie în structuri ierarhice, fiecare dintre acestea putând fi încadrate în anumite suprasisteme şi, la rândul său format din subsisteme;

– dispune de capacitatea de autoreglare (*feed-back*).

Dacă analizăm procesul de învățământ considerat ca sistem constatăm că el se încadrează în suprasistemul care este sistemul de învățământ (constituit din totalitatea instituțiilor care funcționează pe baza unor principii proprii şi care asigură formarea şi dezvoltarea personalității umane conform cerințelor societății) şi, în consecință, este alcătuit din mai multe componente (elemente). Iată câteva din acestea:

a) Orice sistem are anumite *finalități*, care îi dau sensul şi rațiunea de a fi. Orice sistem ia ființă pentru a răspunde unor cerințe, pentru a realiza anumite *obiective*. Ca orice activitate conştientă, procesul de învățământ, ca sistem, presupune *intenționalitate*, precum şi un *fond motivațional*, definite prin obiectivele pe care le vizează. Acestea se încadrează în *obiectivele pedagogice fundamentale* ce se conturează în termeni tot mai preciși la nivelul fiecărei trepte de învățământ, clasă, disciplină şcolară, lecție. De aceea, organizarea, conducerea şi modelarea procesului de învățământ nu pot avea loc decât în măsura în care sunt elaborate şi formulate obiective precise şi modalități operative de evaluare a lor.

În general vorbind, există două categorii de obiective ale procesului de învățământ: *instructive şi educative*. De unde şi cunoscuta sintagmă: *proces instructiv-educativ*. Obiectivele instructive

(instrucția) se referă la înarmarea elevilor cu un sistem de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, iar cele educative (educația în sens restrâns) au în vedere, influenţele pe care le au componentele instructive asupra formării conştiinţei şi conduitei elevilor, latura lor afectivă precum şi dezvoltarea capacităților de cunoaştere şi de creație.

b) *Resursele umane*. Activitatea instructiv-educativă din şcoală se desfăşoară cu participarea a doi *agenți principali* (profesorul şi elevii). Aceasta conferă procesului de învățământ caracteristica unui *proces unitar, bilateral*, cei doi agenți umani având fiecare atribuții şi roluri specifice. Caracterul bilateral al procesului de învățământ presupune interacțiunea şi conlucrarea dintre profesor şi elevi, laturile sale principale fiind *predarea (organizare, conducere, coordonare, îndrumare, evaluare)* pe care le realizează profesorul şi *învățarea* (*recepționare, prelucrare, înțelegere, aplicare* etc.) pe care o realizează elevul, cu sprijinul şi îndrumarea profesorului; ciclul de comunicare dintre profesor şi elevi se încheie cu *evaluarea rezultatelor*.

Calitatea şi rezultatele activității instructiv-educative depind atât de personalitatea profesorului, de nivelul competenței sale, cât şi de personalitatea elevului, de natura relațiilor ce se stabilesc între profesor şi elevi, ca şi a celor interpersonale ce au loc între elevi.

c) *Resurse (mijloace) tehnico-materiale*. Procesul de învățământ se desfăşoară într-un anumit cadru (săli de clasă, laboratoare, cabinete etc.) şi utilizează un ansamblu de diverse materiale al căror potențial educativ, valorificat optimal, contribuie la realizarea obiectivelor învățământului. De la simplul material intuitiv folosit în şcoala tradițională, cu funcție ilustrativ-explicativă, s-a ajuns, în şcoala modernă de astăzi la o adevărată industrie de mijloace tehnice (audiovizuale) calculatoare ş.a., care conferă elevului statut de element activ, oferind posibilitatea individualizării procesului învățării, autoinstruirii.

Printre resursele procesului de învățământ trebuie consemnat şi *timpul* (care se consumă pentru desfăşurarea activităților instructiv-educative: lecții, activități în laboratoare, cabinete, ateliere etc.), precum şi mijloacele financiare, necesare asigurării condițiilor care să favorizeze creşterea randamentului procesului instructiv-educativ.

d) *Conținutul*. În procesul de învățământ se pune în valoare şi se vehiculează un anumit conținut informațional, se formează sisteme noționale, urmărindu-se sporirea eficienței formative a acestuia. Prin calitatea informațiilor şi modul de prelucrare şi integrare a lor se formează şi se dezvoltă structurile cognitive, un anumit mod de a gândi,

aptitudini, atitudini, se conturează profilul personalității elevului. Cu cât conținutul învățământului este selecționat şi organizat în optica obiectivelor stabilite, cu atât sporeşte eficiența întregului sistem al procesului de învățământ, a tuturor componentelor acestuia. Conținutul procesului de învățământ este structurat în planuri de învățământ pentru fiecare treaptă de şcolaritate, în programe şi manuale.

e) *Metode, tehnici, strategii*. Desfăşurarea procesului de învățământ se realizează prin intermediul unor „instrumente" de lucru specifice activității didactice numite metode de învățământ. Acestea se aleg şi se folosesc în funcție de clasa de elevi, de specificul fiecărui obiect de învățământ, al fiecărei lecții. Combinarea optimă a metodelor, a mijloacelor şi tehnicilor de instruire se constituie în strategii didactice, calitatea acestora fiind asigurată de măsura în care ele angajează efortul intelectual al elevilor în procesul învățării, făcând din aceştia subiecți ai propriei lor instruiri.

f) *Forme de organizare*. Procesul instructiv-educativ se desfăşoară într-un cadru organizat, fiind adoptate forme specifice de organizare care să permită realizarea în condiții bune a obiectivelor formulate pentru fiecare secvență de conținut. Lecția ca unitate de obiective, de conținut, de structură poate fi concepută ca: *activitate frontală* – profesorul lucrează cu întreaga clasă, dar cu posibilități mai modeste de activizare a tuturor elevilor, de individualizare a învățării şi de evaluare a rezultatelor în fiecare moment al lecției; *activitatea în grup sau pe microgrupuri* constituite în timpul desfăşurării lecției angajează elevii la o participare mai directă decât cea frontală, cultivă spiritul de echipă, dar nu oferă şansa deplină a individualizării învățării; *activitatea individuală* sau *individualizată* oferă condiții ca elevii să participe total la actul învățării, potrivit capacităților şi ritmului propriu al fiecăruia. În procesul de învățare se folosesc toate aceste trei tipuri de organizare a activității didactice, structurată unitar, desfăşurată în forme diverse.

g) *Relațiile, de natură pedagogică*, se stabilesc între: profesor – elevi, elevi şi colectivul clasei, elevi – elevi şi chiar elevi – profesor. Asemenea relații asigură închegarea colectivului de elevi, îi stimulează în participarea activă la procesul învățării.

h) *Verificarea şi evaluarea rezultatelor*. Analiza şi evaluarea rezultatelor e o componentă ce încheie ciclul învățării permițând formularea unor concluzii, parțiale sau finale, cu privire la măsura şi nivelul la care au fost înfăptuite obiectivele. Cum se constată, între cele două extreme ale componentelor procesului de învățământ,

respectiv finalităţile şi evaluarea rezultatelor, apare puntea alcătuită din mai multe trepte, între care există o strânsă interdependenţă; extremele reprezintă etalonul, indicatorul care marchează nivelul calitativ al felului în care au acţionat fiecare din treptele – componentele ce alcătuiesc sistemul. Pe această cale se poate face analiza eficienţei întregului sistem, care se concretizează în produse, în rezultate.

În capitolele următoare, fiecare dintre componentele sistemului numit proces de învăţământ îşi va afla spaţiu special de abordare, în care se vor regăsi determinările teoretice şi semnificaţia fiecăreia, forma şi modul lor de existenţă şi acţiune, precum şi contribuţia lor specifică la înfăptuirea obiectivelor educaţionale, în complexitatea lor.

3. **Predarea, învăţarea, evaluarea – acţiuni de bază ale procesului de învăţământ**

În procesul de învăţământ are loc o cooperare între profesor şi elevi în scopul exersării unor capacităţi, al formării de atitudini şi comportamente, pe temeiul dobândirii unor informaţii, a unor date de către elevi. Rolul de conducător în această cooperare îl are profesorul, elevii fiind participanţi activi în procesul didactic.

Termenul prin care se exprimă cel mai adesea activitatea profesorului în procesul de învăţământ este cel de *predare*; noţiunea prin care este denumit tipul specific de activitate la care participă elevul este cea de *învăţare*.

Procesul de învăţământ atinge randamentul necesar şi dorit numai în condiţiile în care *predarea, învăţarea şi evaluarea se constituie într-un tot unitar*, atunci când activitatea comună a celor doi agenţi umani asigură realizarea, la parametrii aşteptaţi, a obiectivelor educaţionale formulate iniţial.

În esenţa sa, procesul de învăţământ este un proces de comunicare. Dialogul continuu şi complex ce are loc, deseori în mod expres prin comunicare verbală, alteori în mod tacit prin forme mai evoluate ale comunicării nonverbale, face ca predarea, învăţarea şi evaluarea să funcţioneze în mod unitar, ca o comunicare pedagogică exprimată prin sintagma unitară de *predare-învăţare-evaluare.*

Cu privire la învăţare, precum şi, uneori, la evaluare, acestea pot avea loc şi independent de predare. Elevul învaţă (se autoinstruieşte), îşi autoevaluează rezultatele şi în afara clasei. De regulă, activitatea de învăţare, care trebuie să fie continuă, începe şi se realizează în clasă,

apoi continuă şi se completează prin studiu individual acasă, iar apoi se evaluează şi se continuă în clasă.

a) *Predarea, în accepţiunea învăţământului modern*. Multă vreme, predarea a fost considerată ca fiind apanajul aproape exclusiv al profesorului şi consta în transmiterea unor informaţii către elevi, în ideea că pe baza acestora elevii îşi vor exersa şi unele capacităţi ale intelectului şi îşi vor forma, prin exerciţii, priceperi şi deprinderi, inclusiv unele atitudini şi comportamente. Deseori, în vorbirea obişnuită se foloseau sintagme ca: „am predat o lecţie despre…" sau „am predat elevilor despre…".

În accepţia învăţământului modern, predarea îşi schimbă radical înţelesul şi conţinutul. Ea cuprinde tot sistemul de acţiuni desfăşurate de profesor în cadrul lecţiei, care-şi extind influenţele şi dincolo de lecţie, prin care acesta *organizează, conduce şi îndrumă o activitate de învăţare a elevilor*. Această teză considerată o noutate de marcă este formulată în termeni foarte tranşanţi în noul *Curriculum Naţional: „plasarea învăţării – ca proces – în centrul demersurilor şcolii (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci cea ce elevul a învăţat"; „orientarea învăţării spre formarea de capacităţi şi aptitudini prin dezvoltarea competenţelor proprii rezolvării de probleme, precum şi prin folosirea strategiilor participative…"; „flexibilitatea ofertei de învăţare…"*[*].

Profesorul nu este doar o sursă de informare a elevilor; el este, mai ales, specialistul care ştie să prelucreze informaţiile pe care le transmite, să le adapteze la sistemul de gândire al celor ce învaţă, să le facă asimilabile. Mai mult chiar, profesorul este cel care selecţionează şi ordonează informaţiile în ideea sporirii valorii lor formative. El asigură condiţiile necesare pentru ca sursele de informaţii şi modalităţile de difuzare a lor spre elevi să funcţioneze la parametri superiori. În acest sens, profesorul dirijează elevii spre diverse surse de informare, învăţându-i tehnicile de dobândire a acestora prin efort propriu, precum şi în vederea formării capacităţii de investigare şi de descoperire a lor. Educatorul elaborează strategii didactice cu obiective clare, care prefigurează comportamentul la care urmează să ajungă elevul prin parcurgerea fiecărei secvenţe de instruire. Faptul că el se îngrijeşte în mai mare măsură de activitatea elevului oferă şanse sporite de ridicare a nivelului calitativ al procesului de învăţământ. Problema principală a învăţământului este aceea a învăţării, căreia trebuie să i se acorde prioritate.

[*] M.E.N., *Curriculum Naţional*, Bucureşti, 1998, p. 14.

În didactica tradiţională, predarea a fost considerată doar ca o activitate de comunicare, de transmitere a informaţiilor, de prezentare a materiei ce trebuia predată de către profesor. În prezent, chiar dacă termenul de predare se menţine, el are un conţinut mai bogat. *Predarea include întregul sistem de acţiuni desfăşurate de profesor prin care el asigură condiţii optime de învăţare*. Deci, totul este subordonat activităţii de învăţare la care participă elevii; cel care învaţă este elevul, iar profesorul îl conduce, îl îndrumă, îl sprijină, îl ajută.

Profesorul nu este doar o sursă de informare pentru elevi; el are datoria să prelucreze informaţiile pe care le transmite, să le selecteze şi sistematizeze, să le facă accesibile, să le dezvăluie resursele lor formative şi educative, care să influenţeze comportamentul elevilor. El îi învaţă pe elevi tehnici ale activităţii de învăţare, care să le permită să se autoinstruiască.

În felul acesta funcţiile predării se extind de la comunicarea informaţiilor, care-şi menţine un rol important, la activităţi de organizare, de conducere şi dirijare a învăţării, de inovare a procesului de învăţământ şi de creaţie didactică. La fiecare secvenţă de instruire profesorul parcurge trei etape ale unei acţiuni eficiente: proiectarea, desfăşurarea procesului, evaluarea rezultatelor. El concepe, proiectează programul activităţii instructiv-educative, organizează şi îndrumă activitatea de învăţare a elevilor, controlează şi evaluează rezultatele, iar apoi proiectează noua etapă. Toate aceste atribute îi conferă rolul de conducător al procesului instructiv-educativ.

b) *Învăţarea – act de cunoaştere*

Învăţarea presupune, în general, orice achiziţie nouă, care se manifestă ca o schimbare în sfera comportamentală, ca rezultat al exersării; ea are menirea de a asigura adaptarea organismului la mediu.

În sens larg, învăţarea are loc şi la animale; e vorba de o învăţare simplă, ca mod de adaptare la mediu, bazată pe asociaţii simple, pe formarea unor reflexe.

Învăţarea este un capitol important al psihologiei. Au fost elaborate numeroase teorii ale învăţării. Vom reţine doar două, mai semnificative: învăţarea simplă, de tip condiţionat şi învăţarea complexă, cognitivă, conştientă.

Învăţarea simplă se realizează fie pe baza mecanismelor reflexelor condiţionate, fie pe baza „încercărilor şi erorilor". Ea este considerată rezultat al condiţionării şi întăririi conexiunilor dintre stimuli (S) şi răspuns (R). De aceea, aceste teorii mai sunt cunoscute şi sub denumirea de „teorii S – R". Formarea reflexelor condiţionate constituie modelul elementar al învăţării.

Termenul de „reflex” este folosit în sens de reacţie, de răspuns al organismului la stimuli externi (sau interni), reacţie care se înfăptuieşte cu participarea sistemului nervos central. În sens larg, schema aceasta a condiţionării se extinde şi în domeniul învăţării umane. La om însă intervin şi anumite atitudini, se suprapun decizii voluntare, care schimbă forma activităţii, o complică, ea devenind intenţionată.

Ideea de bază a teoriilor cu privire la învăţarea simplă este aceea de întărire imediată, prin exerciţiu, a ceea ce urmează să fie învăţat.

Învăţarea cognitivă, complexă, conştientă este proprie omului. Învăţarea umană este o învăţare socială; ea reprezintă valorificarea experienţei acumulate de generaţiile anterioare. Transmiterea acestei experienţe, cum s-a mai arătat, nu se face pe calea eredităţii, ci prin învăţare. Acumularea acestei experienţe se face cu ajutorul limbajului, care este propriu omului. Fiecare individ găseşte în societate un imens tezaur de experienţă, pe care-l preia şi-l valorifică individual. Prin urmare, cunoştinţele pe care le dobândeşte elevul, capacităţile pe care şi le cultivă sunt produsul unei bogate experienţe, la acumularea căreia au contribuit numeroase generaţii. Ele, cunoştinţele, nu se preiau gata elaborate, ci se reconstituie, prin efort propriu, de fiecare individ care învaţă.

Ceea ce caracterizează, în general, învăţarea umană este explorarea vie şi selectivă a situaţiilor, cu posibilitatea de a elabora forme noi de adaptare, soluţii creatoare, precum şi intenţia deliberată a individului de a învăţa (nu e spontană). Totdeauna învăţarea se bazează pe o motivaţie conştientă şi urmăreşte un scop. În acelaşi timp, învăţarea umană se caracterizează prin căutarea conştientă de a da un răspuns comportamental cât mai adecvat.

Învăţarea umană nu se reduce la o absorbţie pasivă de informaţii, ci e un proces activ de reconstrucţie, prin efort propriu şi prin mijloace intelectuale a ceea ce trebuie învăţat, ea e un proces de organizare şi integrare a noilor achiziţii în propriul sistem de cunoştinţe şi deprinderi.

Controlul permanent şi autocontrolul constituie alte caracteristici ale învăţării umane.

Învăţarea realizată de şcolari este, în esenţă, un proces de asimilare a cunoştinţelor, de prelucrare şi interiorizare a lor, de formare a deprinderilor, de însuşire a tehnicilor de învăţare, de formare a aptitudinilor, de cultivare a atitudinilor.

În procesul învăţării gândirea operează cu informaţii condensate în noţiuni şi categorii de noţiuni. De aceea, elementul cel mai caracteristic al conduitei inteligente a omului este capacitatea lui de a forma noţiuni. Noţiunea sau conceptul condensează informaţia esenţială cu privire la o clasă de obiecte sau fenomene. Informaţiile cu

care se operează mai sunt incluse şi în definiţii, reguli, principii, legi, teoreme etc. care conţin, de asemenea, note esenţiale, însuşiri importante menite să orienteze activitatea.

Toate aceste forme de prezentare generalizată a gândirii sunt cuprinse în denumirea de cunoştinţe. Acestea (cunoştinţele) sunt un sistem de date, fapte, prelucrate şi generalizate sub formă de noţiuni, definiţii, reguli, teoreme, norme, principii, legi etc. Ele nu sunt însă simple date, fapte, constatări rezultate cu ajutorul simţurilor, ci sunt generalizări, adică date prelucrate cu ajutorul gândirii, din care a fost reţinut esenţialul, generalul.

Problema centrală a teoriilor învăţării a fost şi este aceea de a lămuri esenţa şi mecanismul formării noţiunilor, a însuşirii cunoştinţelor.

În legătură cu această problemă au fost elaborate două categorii de teorii: *teorii care consideră că noţiunile se formează pe baza imaginilor acestora, a percepţiei şi teorii care susţin că noţiunile se formează pe baza acţiunii cu obiectele.*

a) Adepţii psihologiei clasice au formulat teza după care procesul de însuşire a conceptelor se produce prin trecerea de la datele percepţiei (furnizate direct pe calea simţurilor) la prelucrarea acestora, prin care se ajunge la generalizarea lor pentru o întreagă categorie (clasă) de obiecte sau fenomene.

În sens larg, însuşirea cunoştinţelor presupune trecerea de la examinarea faptelor, datelor brute la generalizări sau principii, de la datele percepţiei la noţiuni, legi, definiţii etc.

Potrivit acestor teorii, conceptele se formează pornind, deci, de la datele percepţiei. Impresiile achiziţionate cu ajutorul simţurilor devin fapte de conştiinţă (senzaţii, percepţii, reprezentări). Prin prelucrarea materialului faptic cu ajutorul operaţiilor de gândire se ajunge la desprinderea notelor comune şi esenţiale ale unei clase de obiecte, fapte, fenomene şi la generalizarea lor, adică la noţiuni.

În acest sens apare firească recomandarea de a se prezenta elevilor un material concret, intuitiv, pentru ca ei să poată ajunge la generalizări.

Cercetările mai noi în acest domeniu, efectuate de reputaţi psihologi, au arătat limitele acestor teorii. Observaţia lor constă în aceea că didactica tradiţională se bazează pe imprimarea imaginilor în mintea elevului, pe copiile pe care le lasă perceperea obiectelor şi fenomenelor în mintea celor ce învaţă. Ei susţin că o asemenea concepţie asupra cunoaşterii, a formării noţiunilor este simplistă, nu corespunde realităţii[*].

[*] Hans Aebli, *Didactica psihologică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.

Dacă în accepția psihologiei clasice cunoaşterea se realizează, în principal, prin intermediul percepției, în viziunea nouă, „instrumentul" cunoaşterii îl constituie, în principal, acțiunea.

b) *Teorii cu privire la formarea noțiunilor pe baza acțiunii*

Psihologia modernă, prin reprezentanți de seamă (Jean Piaget, P. I. Galperin, Jerone Bruner ş.a.) fundamentează teza după care formarea noțiunilor are loc nu pe baza imaginii obiectelor, ci pe baza acțiunii cu ele. Ei consideră acțiunea drept izvor al cunoştințelor, percepția fiind asociată, integrată în contextul activității. Operațiile concrete cu obiectele se interiorizează şi devin operații logic-abstracte (mintale). De aceea, pentru formarea unor asemenea operații mintale trebuie pornit de la operațiile concrete cu obiectele. Ei deplasează bazele formării noțiunilor de pe obiecte ca atare pe acțiunile efectuate cu obiectele.

Concepția şcolii condusă de J. Piaget, cu privire la formarea noțiunilor poate fi rezumată la următoarele:

– la baza formării noțiunii stă acțiunea şi nu imaginea (percepția);

– imaginea constituie un suport al gândirii;

– acțiunile concrete se „interiorizează", transformându-se în operații logice, abstracte (mintale);

– transformarea operațiilor concrete în operații abstracte constituie un proces, care parcurge mai multe etape, se desfăşoară în timp.

Cum se constată, şcoala lui Piaget consideră acțiunea concretă drept „izvor şi mediu al inteligenței", trăsătura esențială a gândirii logice fiind aceea de a fi operativă, adică de a prelungi acțiunea, interiorizând-o în plan mintal.

„Operațiunile nu sunt altceva decât produsul interiorizării şi al coordonării acțiunilor, astfel încât fără activitate nu ar putea exista o înțelegere autentică" (J. Piaget).

J. Piaget nu neagă importanța imaginii, în învățare, dar nu-i atribuie locul central. Imaginea este un suport al gândirii, care, simbolizând operațiile, face posibilă evocarea lor interioară. Între percepție şi noțiune există o strânsă legătură; percepția constituie baza de plecare pentru însuşirea noțiunilor. Dar pe măsură ce noțiunile îşi îmbogățesc conținutul prin intermediul acțiunii, rolul percepției este diminuat. Are loc, cum se vede, o negare a percepției de către noțiune, accentul căzând pe acțiune.

Procesul de învățare trebuie să însemne pentru elev, mai întâi, efectuarea unor acțiuni concrete, care se structurează şi se interiorizează, devenind operații logice, abstracte. Acest proces de interiori-

zare a acţiunilor concrete se realizează printr-o succesiune de transformări, care presupun trecerea prin anumite stadii (etape). Astfel, spre exemplu, „schema operatorie” de adunare (operaţie aritmetică) nu rezultă dintr-o simplă percepere a unor obiecte, ea nu e înscrisă în obiectele concrete ca atare (beţişoare, bile etc.), ci în acţiunea cu aceste obiecte. Prin urmare, nu fotografierea acestor obiecte furnizează operaţia adunării, ci activitatea copilului cu ele.

Ca şi J. Piaget, psihologul P. I. Galperin consideră noţiunile drept rezultat al cristalizării, al formării acţiunilor mintale. El a elaborat teoria formării acţiunilor mintale în etape. Care sunt acestea?

a) În formarea noţiunilor se porneşte de la acţiunea externă (materială), care constă în operarea cu materiale concrete (prima etapă).

b) În etapa a doua are loc acţiunea verbală, adică transpunerea acţiunii materiale în planul verbal, altfel spus reproducerea ei cu ajutorul limbajului extern, oral, cu voce tare.

c) În cea de-a treia etapă are loc acţiunea mintală, care este, în esenţă o acţiune generalizată, intelectuală.

Deci, în cele trei etape se constată tot atâtea feluri de acţiuni: *materială, verbală, mintală.*

Pentru ilustrarea celor de mai sus, ne vom referi la etapele parcurse în formarea unei operaţii mintale de calcul aritmetic: 4 + 3 = 7. Atunci când operaţia mintală e formată, ea apare ca o asociaţie care funcţionează automat; ea este un act mintal „prescurtat”, care funcţionează ca o simplă asociaţie.

Procesul de formare a unei asemenea operaţii se prezintă astfel:

a) Acţiunea exterioară, materială, se desfăşoară cu obiecte concrete. Copilul grupează şi adaugă în mod real un grup de obiecte (4) la un altul (3), după care le consideră împreună. Deci, formează mai întâi o mulţime de 4 elemente (beţişoare, bile, buline etc.), apoi o alta de 3 elemente; apoi reuneşte cele două mulţimi. Se poate repeta cu obiecte diferite.

b) Acţiunea se petrece în planul limbajului. Procesul îşi pierde treptat caracterul de acţiune externă, cu obiectele şi se desfăşoară prin intermediul limbajului, sub forma dialogului profesor – elev, dar reproduce acţiunea materială.

c) Acţiunea se desfăşoară în planul limbajului intern, adică în plan mintal propriu-zis. Ea se detaşează de condiţiile concrete, neesenţiale (bile, beţişoare etc.) şi dobândeşte un caracter generalizat. Dar şi pe această treaptă, la început, copilul este legat de forma „unităţii”, de fiecare unitate în parte. Treptat, procesul mintal se pres-

curtează; la început adaugă la primul termen pe al doilea, luat pe unități, apoi ajunge să asocieze ambii termeni în totalitate.

Astfel, cuvântul începe să înlesnească interiorizarea acțiunii şi detaşarea de condițiile concrete, neesențiale. Cum se constată, se produce schematizarea acțiunii, prescurtarea ei; operația este interiorizată, este – deci – însuşită.

Interiorizarea nu e o simplă repetare a acțiunii în planul gândirii, ci implică o generalizare, o eliminare a elementelor neesențiale. Ceea ce îşi însuşeşte elevul este schema de acțiune, independent de obiectele cu care acționează. Această schemă reflectă relația cantitativă între obiecte.

Formarea de operații mintale este proprie nu doar matematicii, ci tuturor disciplinelor şcolare.

În procesul de învățământ are loc şi o învățare senzorio-motorie, care duce la formarea deprinderilor. Scrisul, cititul, desenatul ş.a. presupun transpunerea unui model perceptiv într-o realizare motrică. Există deprinderi legate de munca intelectuală, ca cele de mai sus ş.a., precum şi deprinderi de muncă în general, inclusiv practice.

Calea generală de formare a noțiunilor se particularizează în raport cu specificul fiecărei discipline şcolare.

c) *Evaluarea* este ultima etapă a procesului de învățământ, care este un proces de autoreglare. Cu evaluarea se încheie circuitul predare-învățare. Prin evaluare, profesorul obține informațiile strict necesare, privitoare la rezultatele activității de învățare (cunoştințe, priceperi, deprinderi, capacități ş.a.) şi – ca urmare – reglează activitatea următoare în vederea obținerii unor performanțe superioare. Cunoaşterea performanțelor obținute la un moment dat, a eventualelor lacune, a cauzelor acestora constituie indicatorii care stau la baza aprecierii profesorului. În acelaşi timp, prin evaluare (măsurare) profesorul are posibilitatea să cunoască măsura în care elevii şi-au însuşit materialul predat, conform obiectivelor prestabilite. Atât succesele înregistrate de către elevi, cât şi eventualele lacune în pregătirea lor permit profesorului să-şi autoaprecieze propria sa activitate în toate fazele (etapele) pregătirii şi desfăşurării procesului didactic. Toate acestea îi vor permite să ia măsuri de ameliorare a propriei sale activități, atât prin continuarea, la un nivel superior, a experienței valoroase, cât şi prin remedierea carențelor care au determinat unele lacune în nivelul de pregătire al elevilor.

Evaluarea, privită în acest sens este o acțiune deosebită, absolut necesară procesului de învățământ. Deşi tratată, de obicei, ca o etapă

care încheie procesul de predare-învățare, ea este prezentă, în fiecare din momentele acestui proces. În acelaşi timp, rezultatele şcolare sunt dependente de celelalte componente ale procesului de învățământ constituite într-un sistem unitar.

Evaluarea trebuie privită şi ca un moment aplicativ al învățării. De altfel, cunoştințele se însuşesc cu adevărat, în mod temeinic, în procesul aplicării lor. În acest sens se poate spune că aplicarea informațiilor constituie un moment important al învățării.

Instruirea elevilor este în esență un act de informare. Dar informarea nu constituie un scop în sine, ci vizează formarea personalității elevilor, producerea unor modificări valorice pozitive în profilul personalității lor, obiectivul fundamental fiind formarea omului dezvoltat integral.

În epoca „exploziei informaționale" se pune accent pe informațiile fundamentale, pe cele cu valențe formative mai bogate, pe formarea capacităților elevilor de a descoperi şi a utiliza informațiile în mod creator.

Teza potrivit căreia este necesară deplasarea accentului de pe latura informativă pe cea formativă nu trebuie înțeleasă în sensul diminuării informativului. Informarea şi formarea constituie o unitate dialectică. Nu se poate realiza formarea în mod independent de informare. Pentru a exersa gândirea, în vederea formării unor capacități, ea trebuie să opereze asupra unui material. Noțiunile, deci informațiile, constituie conținutul operatoriu al gândirii; prin modalitățile în care elevul operează cu ele, informațiile dobândesc funcționalitate, integrându-se şi structurându-se în sisteme de cunoştințe, conducând la producerea unor modificări corespunzătoare în comportamentul elevilor. De aceea, este firească grija care trebuie manifestată pentru sporirea eficienței formative a procesului de învățământ, investirea şi înnobilarea informațiilor cu cât mai bogate valențe formative.

Aceasta depinde în cea mai mare măsură de nivelul conducerii ştiințifice a procesului de învățământ pe care o realizează profesorul prin asigurarea calității cunoştințelor şi prin dirijarea activității de învățare, astfel încât elevul să fie angajat cât mai plenar în acest proces.

4. **Principiile didacticii (principiile procesului de învățământ)**

Dintotdeauna educația instituționalizată s-a structurat în forme tot mai bine organizate şi a fost călăuzită de anumite norme, care n-au fost impuse din afară, ci au fost „descoperite" de către cei care au

practicat şi studiat procesul complex al instrucţiei şi educaţiei. În orice domeniu al activităţii umane obţinerea unor performanţe scontate este determinată de respectarea unor norme, a unor reguli, care în unele situaţii primesc chiar statut juridic (norme de muncă, norme de protecţia muncii, de protecţia mediului, reguli de circulaţie ş.a.). Înseşi normele de comportare civilizată în societate asigură o convieţuire benefică pentru toţi membrii colectivităţii.

Tot aşa, în activitatea de învăţământ, de-a lungul secolelor au fost formulate, la început pe baze empirice, apoi pe reale temeiuri determinate de studierea experienţei acumulate, reguli, norme prin a căror reprezentare a sporit eficienţa acţiunii educaţionale, obţinându-se performanţe superioare. J. A. Comenius a fost cel care a realizat o primă prezentare sistematică, a principiilor didactice.

Pe măsură ce ştiinţele educaţiei au progresat şi s-au descoperit unele legităţi specifice fenomenelor educaţionale, acestea au fost exprimate prin principii, iar aplicarea practică a lor s-a concretizat în *norme* sau *reguli*. Se impune atenţiei faptul că „principiile didacticii nu se limitează numai la o anumită latură a educaţiei, ci la procesul de învăţământ ca un sistem prin care se urmăreşte, în ultimă instanţă, realizarea idealului educaţional, dezvoltarea integral-vocaţională a personalităţii umane”*

Într-o definiţie exprimată lapidar, dar nu simplistă putem numi principiile didacticii sau principiile procesului de învăţământ „idei călăuzitoare în organizarea şi conducerea activităţii instructiv – educative, în vederea realizării optime a sarcinilor educaţiei”**.

În diverse tratate de pedagogie, chiar dacă principiile didacticii sunt denumite şi în alţi termeni, esenţa lor e aceeaşi. Ceea ce trebuie reţinut e faptul că exprimarea diferită scoate în evidenţă *caracterul dinamic* al lor, că ele nu au fost formulate o dată pentru totdeauna, ci au evoluat şi vor evolua în pas cu dezvoltarea societăţii, a ştiinţei în general, a ştiinţelor educaţiei în special, în funcţie de sistemul de educaţie al fiecărei epoci. Ca şi sistemele de educaţie şi principiile didactice au o istorie a lor.

În condiţiile societăţii contemporane, ale cărei caracteristici au fost analizate într-un capitol anterior, ale investigaţiilor psiho-pedagogice, care oferă activităţii didactice tot mai multă deschidere în

* I. Nicola, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996, p. 284.

** N. Oprescu, *Pedagogie*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 1996, p. 186.

proiectarea, organizarea, conducerea şi evaluarea acesteia, principiile didacticii cunosc o fundamentare ştiinţifică tot mai riguroasă, o reconsiderare continuă a lor; dinamismul lor este tot mai evident. Aşa încât este firesc să apară fie modificări în modul de formulare a lor, să apară chiar principii noi, pe temeiul unor concluzii care ar putea ridica unele norme sau reguli la rang de principii. De asemenea, finalităţile educaţiei, fie că sunt exprimate prin scopuri sau obiective, vor putea impune formularea unor teze generale, a unor principii, a căror luare în considerare să asigure îndeplinirea a însuşi idealului educaţional al societăţii moderne la nivelul exigenţilor ei.

Principiile didacticii deschid şi direcţionează drumul procesului instruirii. Ele solicită o participare activă, plină de iniţiativă şi creativitate atât din partea profesorului, cât şi a elevilor; au un caracter orientativ, nu sunt restrictive, ceea ce înseamnă că, pe baza lor, se poate acţiona cu multă libertate, atât în alegerea, cât şi în folosirea metodelor, a tehnicilor didactice. Această „libertate" implică în mod necesar ingeniozitate, căutări statornice, pentru construirea unor strategii didactice de mare randament.

Sistemul principiilor didacticii

Întocmai ca şi procesul de învăţământ, principiile care stau la baza organizării şi desfăşurării acestuia sunt abordate în manieră sistemică. Toate au aceeaşi ţintă, ceea ce înseamnă că eficienţa fiecăruia depinde de măsura în care a fost luat în considerare întregul sistem. Altfel, neluarea în seamă a unora dintre ele diminuează efectul pozitiv al celorlalte.

Sistemul principiilor didactice statornicit în şcoala contemporană cu reale şi largi posibilităţi de perfecţionare, converge spre clasificarea lor pe baza unor criterii general acceptate. Potrivit acestor criterii principiile procesului de învăţământ se pot grupa după măsura în care ele „acţionează" în zona componentelor procesului de învăţământ. Iată cum apare gruparea principiilor didacticii potrivit acestor parametri.

A. ***Principii cu caracter general, ale căror cerinţe au implicaţii în toate componentele procesului de învăţământ***:

a) principiul caracterului ştiinţific al învăţământului;

b) principiul caracterului aplicativ al învăţământului;

c) principiul luării în consideraţie a particularităţilor de vârstă şi individuale.

B. ***Principii ale căror cerinţe, deşi afectează toate sau aproape toate componentele procesului de învăţământ, au în vedere îndeosebi conţinutul învăţământului.***

a) principiul accesibilităţii în procesul didactic;

b) principiul sistematizării şi continuităţii în învăţământ.

C. ***Principii ale căror cerinţe se impun mai ales asupra metodologiei didactice şi a formelor de organizare a activităţii instructiv educative:***

a) principiul corelaţiei dintre senzorial şi raţional în procesul de învăţământ;

b) principiul participării conştiente şi active în procesul instruirii;

c) principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor şi abilităţilor.

În abordarea principiilor didactice, în scopul asigurării semnificaţiei fiecăruia şi pentru a avea o poziţie creativă, nuanţată, se cere, în primul rând scoaterea în evidenţă a factorilor care au determinat, în mod obiectiv formularea lor. Aceşti factori pot fi de natură gnoseologică, psihologică, metodologică. Importantă este înţelegerea faptului că existenţa lor nu e impusă din afară, ci constituie o necesitate obiectivă. În al doilea rând, tratarea fiecărui principiu presupune formularea unor soluţii, a unor măsuri şi acţiuni, care să asigure respectarea lor.

A. a. ***Principiul caracterului ştiinţific al învăţământului*** atrage atenţia asupra faptului că pregătirea elevilor trebuie asigurată la nivelul exigenţelor ştiinţei contemporane. Obiectivele, conţinutul a tot ceea ce se predă şi se învaţă de către elevi, incluse în planuri de învăţământ şi în programe şcolare se stabilesc potrivit nivelului la care s-a ajuns în dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii, aceasta fiind sursa de bază din care se extrage materia pentru fiecare disciplină de studiu. Aceste conţinuturi se selectează şi se prelucrează în funcţie de obiectivele învăţământului pentru fiecare treaptă şcolară şi urmăresc educarea elevilor pentru ştiinţă, prin ştiinţă.

Asigurarea caracterului ştiinţific al cunoştinţelor se înfăptuieşte prin abordarea lor *intra şi interdisciplinară*, ceea ce obligă educatorul ca în toate etapele procesului didactic, începând cu proiectarea şi încheind cu evaluarea să stabilească legăturile, conexiunile fireşti şi necesare între cunoştinţe, structurarea lor pe capitole, precum şi pe secvenţe mai mici, subcapitole, lecţii. Asemenea cerinţe pe care le incumbă acest principiu presupun ca educatorul să fie atât un bun specialist în disciplina pe care o predă, cât şi un bun pedagog şi cunoscător al bazelor psihopedagogice ale învăţării.

A. b. ***Principiul caracterului aplicativ al învățământului*** este determinat în primul rând, de faptul că unul dintre obiectivele fundamentale ale învățământului contemporan îl constituie formarea la elevi a capacității de a aplica cele învățate, în scopul unei cât mai bune integrări socioprofesionale, precum şi a capacității de a se adapta şi readapta la condițiile noi ce vor apărea. Societatea modernă are nevoie de oameni capabili să valorifice în mod creator în activitatea profesională tot ce au învățat în perioada şcolarității. În zilele noastre, cunoscuta formulă „a-i învăța pe elevi să învețe" trebuie completată cu aceea de „a-i învăța pe elevi să aplice". În acelaşi timp, acțiunea de aplicare în practică a ceea ce s-a învățat este ea însăşi, un mijloc sigur de învățare. Este un lucru bine cunoscut că, de fapt, cunoştințele se însuşesc realmente numai în procesul aplicării lor în condiții variabile.

Acest principiu este strâns legat şi de cercetarea ştiințifică, procesul învățării având multe similitudini cu activitatea de cercetare, cel puțin în ceea ce priveşte căile şi etapele ce se parcurg. Chiar dacă, la sfârşitul drumului, cei ce învață ajung la „descoperirea" unor adevăruri care sunt noi doar pentru ei, acestea fiind cuceriri de mult descoperite de omenire. Este implicat, aici, şi principiul participării active şi conştiente la actul învățării.

Practica este punctul de plecare în căutarea unor adevăruri noi, ceea ce reprezintă un stimulent, o motivație pentru învățare; este un mijloc de învățare, dar în acelaşi timp, este şi un criteriu de verificare a adevărului celor învățate.

Cea mai frecventă formă de aplicare a teoriei în practică are loc imediat după asimilarea unor noțiuni sau chiar în timpul însuşirii lor şi se realizează prin efectuarea unor exerciții aplicative, cu caracter de întărire imediată a noilor achiziții. Asemenea exerciții, de întărire, sunt recomandate în special când e vorba de obiective care solicită formarea unor capacități intelectuale cum sunt cititul (receptarea mesajului scris – tipărit) exprimarea în scris, aplicarea imediată a unor reguli gramaticale, de ortografie sau punctuație, reguli din domeniul matematicii ş.a.

Aplicarea în practică, în înțelesul strict al acestui principiu are loc, în mod direct în lucrările de laborator, în cabinete, în operarea cu ajutorul calculatoarelor etc.

A. c. ***Principiul luării în considerare a particularităților de vârstă şi individuale***

În rândul resurselor umane, care intră în componentele procesului de învățământ, ca sistem unitar, elevii, în general cei ce învață,

ocupă un loc central. De altfel, influenţele celorlalte resurse, atât umane cât şi materiale, precum şi toate celelalte componente ale procesului didactic sunt centrate pe ceea ce sunt şi fac elevii.

De aceea, randamentul procesului educaţional, în sens general (global) este determinat de cunoaşterea şi lucrarea în consideraţie a particularităţilor de vârstă şi individuale ale acestora. Nu se pot obţine performanţe scontate, mai ales într-o activitate de o asemenea complexitate cum este procesul de învăţământ, fără a se cunoaşte prin ce se caracterizează „materialul" cu care se lucrează. Iar în cazul procesului de învăţământ, acest „material" e cu totul deosebit: e uman. E vorba de copii, de adolescenţi, care nu sunt „oameni în miniatură", ci oameni în devenire.

Comparând copiii de diferite vârste se constată, cu relativă uşurinţă, că ei sunt deosebiţi din punct de vedere al dezvoltării fizice (anatomo-fiziologice) şi din punct de vedere al dezvoltării psihice. Cunoscând aceste particularităţi se poate acţiona cu mai multă eficienţă în instruirea şi educarea lor. Se poate stabili volumul de sarcini, care să solicite efortul fizic şi intelectual al elevului în funcţie de capacitatea lor de efort.

Este un lucru bine cunoscut că dezvoltarea structurii psihice a elevilor, tendinţele evoluţiilor, precum şi modul în care procesele psihice interacţionează în procesul instructiv–educativ sunt strâns legate de mecanismele activităţii de învăţare şi de funcţiile pe care le îndeplineşte învăţarea în dezvoltarea personalităţii umane. Se poate spune că activizarea învăţării prin utilizarea integrală a capacităţilor elevilor se realizează potrivit categoriei lor de vârstă.

Respectarea particularităţilor individuale, cea de a doua dimensiune a principiului pe care îl avem în vedere este în consens deplin cu cerinţele unui învăţământ modern, care impun valorificarea integrală a capacităţilor de care dispune fiecare elev. Fiecare copil, fiecare adolescent este o entitate unică, irepetabilă şi în mod firesc solicită un „tratament" individualizat. Esenţialul constă în a valorifica integral, la limita lor maximă resursele de care dispune fiecare elev. În activitatea didactică nu poate fi acceptată o egalizare a tuturor elevilor unei clase, în ideea că toţi elevii având aproximativ aceeaşi vârstă au resurse intelectuale egale. De aici, bine cunoscuta cerinţă a diferenţierii, activităţii cu elevii, mergând până la individualizarea acesteia.

Profesorul are obligaţia de a cunoaşte resursele, înclinaţiile, preferinţele, nivelul motivaţiei fiecărui elev şi să-l solicite la nivelul valorificării integrale a acestora. Modalităţile de diferenţiere şi chiar de individualizare sunt diverse: activităţi individualizate ce se

desfăşoară pe fondul activităţii frontale cu toţi elevii clasei; în acest caz individualizarea este subordonată activităţii frontale; activităţi individualizate ce se realizează în afara clasei (teme diferenţiate pentru acasă; activităţi pe grupe de nivel, repartizarea elevilor unei clase pe grupe relativ apropiate în ce priveşte potenţialul intelectual al elevilor şi prescrierea unor sarcini diferenţiate, pe măsura grupelor respective)[*].

B. a. ***Principiul accesibilităţii în procesul didactic***

Acest principiu este determinat de precedentul, şi se raportează cu precădere la conţinutul procesului de învăţământ. El exprimă cerinţa punerii de acord a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor ce se au în vedere cu posibilităţile intelectuale ale vârstei elevilor, care se realizează prin selecţionarea şi gradarea cunoştinţelor şi sarcinilor de învăţare pe care le primesc elevii.

Punerea de acord a gradului de dificultate a sarcinilor de învăţare cu nivelul particularităţilor de vârstă şi individuale, presupune obiective generale şi de referinţă, precum şi conţinuturi ale învăţării la nivelul resurselor intelectuale ale elevilor, fără a exclude efortul pentru înţelegerea şi asimilarea acestora. Esenţialul nu constă în ocolirea cu orice preţ a greutăţilor, ci, dimpotrivă în învingerea lor printr-un efort gradat. Sunt accesibile acele cunoştinţe, acele ţinte, care pot fi atinse de către elevi prin efort propriu, cu ajutorul şi sub îndrumarea profesorului. Acesta trebuie să organizeze de aşa manieră procesul învăţării încât să-i pună pe elevi în situaţia de a întâmpina greutăţile pe care, învingându-le să-şi sporească gradul de independenţă în învăţare.

Chiar dacă accesibilitatea priveşte, în primul rând, planurile de învăţământ, programele şi manualele şcolare, cadrul principal în care se realizează cerinţele acestui principiu, este activitatea ce se desfăşoară în clasă, lecţia. Conţinutul acesteia presupune o prelucrare a materiei şi alegerea unor soluţii didactice de predare – învăţare, încât obiectivele, atât informative, cât şi formative, propuse pentru fiecare lecţie să poată fi înfăptuite prin efortul elevilor. Este vorba tocmai de ceea ce înseamnă accesibilitatea.

Didactica tradiţională recomandată în scopul asigurării accesibilităţii, respectarea unor reguli cum ar fi: trecerea de la uşor la greu, de la cunoscut la necunoscut, de la apropiat la îndepărtat, de la concret la abstract. Orientările noi cu privire la raportul dintre învăţare şi dezvoltare, fără a nega valoarea acestor reguli, le nuanţează, în sensul de a

[*] I. Nicola, *Op. cit.,* p. 291-292.

evita direcţia unilaterală a lor şi de a accepta şi realiza „alternanţa şi unitatea lor” (I. Nicola). Dacă de cele mai multe ori se recomandă direcţia amintită în amplificarea acestei reguli, nu de puţine ori generalul şi abstractul precede particularul sau concretul. De asemenea, diferenţierea dintre uşor şi greu este relativă din punctul de vedere al învăţării. Ceea ce apare greu, la un moment dat devine uşor pe parcursul învăţării şi invers, un lucru uşor se poate complica, devenind mai greu.

În accepţia didacticii moderne, accesibilizarea nu se rezumă la simpla „potrivire” a obiectivelor şi a materiei care se predă cu particularităţile de vârstă şi individuale, ci presupune angajarea deplină a capacităţilor intelectuale ale elevilor, potrivit vârstei şi disponibilităţilor fiecăruia.

B. b. ***Principiul sistematizării şi continuităţii în învăţământ***

Acest principiu are la bază cerinţa ca atât obiectivele formulate, cât şi conţinutul a ceea ce se învaţă şi mai ales metodologia şi formulele de organizare a activităţii didactice să fie concepute şi desfăşurate într-o ordine logică, pe baza unui sistem ale căror componente să asigure un progres continuu. O asemenea cerinţă este determinată, în primul rând, de faptul că însăşi realitatea din natură şi societate, care este reflectată în diverse ştiinţe şi ramuri ale acestora, este ordonată şi structurată, după criterii de natură obiectivă. Tot astfel şi disciplinele şcolare îşi au sursa tocmai în aceste ştiinţe, iar structura lor trebuie să fie bine ordonată, sistematică.

Pe de altă parte, structurarea şi ordonarea activităţii de învăţământ presupune o perfectă ordine în gândire, ordine mintală. Învăţarea nu poate avea loc decât pe baza unei clasificări a obiectivelor, a unei ordonări a sistemelor de cunoştinţe, pe baza logicii fiecărei ştiinţe şi prin abordarea lor metodologică în mod sistematic şi progresiv.

Este un adevăr incontestabil că asimilarea a ceea ce se învaţă se realizează prin formarea unor sisteme de legături temporare noi pe scoarţa cerebrală, nu prin conexiuni izolate. Pe această cale are loc integrarea noilor achiziţii în cunoaştere, în acest sistem. Fiecare legătură nou formată se include în sistemul existent prin restructurarea şi îmbogăţirea acestuia.

Prin urmare, noile achiziţii în cunoaştere au sorţi de a deveni bunuri cucerite de elevi numai dacă sunt însuşite (învăţate) în mod sistematic. Ele se integrează treptat în sisteme mobile, formând structuri de cunoştinţe de un nivel mai ridicat, cu o zonă de cuprindere tot mai mare. De aici decurge şi cerinţa ca toate achiziţiile ce au loc în mintea elevilor să fie sistematizate în mod logic, să fie integrate în sisteme din ce în ce mai largi.

C. a. ***Principiul unității dintre senzorial şi raţional în procesul de învățământ***

Acest principiu exprimă cerința ca procesul de predare–învățare să se bazeze pe contactul nemijlocit cu realitatea obiectivă (sau cu substitute ale acesteia), să se asigure procesului învățării un substrat concret, perceptibil, intuitiv. De aceea, acest principiu este cunoscut şi sub denumirea de *principiul intuiției*.

Conceptul de *intuiție* are, în psihologie şi pedagogie sensul de cunoaştere nemijlocită, prin intermediul analizatorilor, a obiectelor şi fenomenelor, care se concretizează într-o imagine, care este întotdeauna concretă, individualizată (C. Cucoş). Pedagogi iluştri au susținut rolul hotărâtor al intuiției în învățământ, în formule proprii, dar cu acelaşi înțeles. „Totul, pe cât posibil, să se prezinte simțurilor"; „intuiția este regula de aur a cunoaşterii" (J. A. Comenius), „Nimic nu există în intelect dacă mai întâi nu ar exista în simțuri" (J. Locke). Caracterul intuitiv al învățământului este „temelia absolută a oricărei cunoaşteri". (J. H. Pestalozzi).

Calea inductivă în învățare (de la concret la abstract) a generat supraestimarea intuiției în detrimentul luării în considerare a abstractizării. Intuiția a devenit un scop în sine, materialul didactic invadând lecția, aceasta fiind redusă deseori la demonstrarea materialelor didactice („verbalism al imaginilor").

Cum se constată, în viziunea pedagogiei tradiționale, intuiția era interpretată în sens restrâns, în manieră senzualist-empirică, minimalizându-se rolul operațiilor gândirii în procesul cunoaşterii. Direcția cunoaşterii era concepută univoc, numai de la concret la abstract, intuiția fiind etapă incipientă, dar indispensabilă actului învățării.

Procesul cunoaşterii ce are loc în activitatea de învățământ implică în mod necesar elementele senzoriale; în gândire este inclus un conținut senzorial, fie el cât de redus, care formează substratul ei; intuiția nu trebuie însă înțeleasă doar ca o etapă de început a învățării, ci ca un proces unitar, activ ce are loc în interacțiunea dintre acest moment şi cel raţional al cunoaşterii.

Actul cunoaşterii este un proces unitar, nu în trepte, în care se intersectează concretul cu abstractul. Orice cunoaştere, inclusiv cea perceptivă, are un caracter logic.

Când intuieşte un obiect, un fenomen, elevul îl interceptează nu doar cu simțurile, ci şi cu intelectul, cu întreaga lui zestre cognitivă, incluzând noile impresii în experiența anterioară. Altfel spus, intuiția nu rămâne ca simplă „treaptă" (etapă) inițială a cunoaşterii, ci este un proces activ, continuu, în care concretul se află în strânsă legătură cu raționalul.

În didactica actuală nu se mai poate vorbi, pur şi simplu, de intuiţie, ci de unitatea dintre intuitiv şi logic, dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract. Astfel, imaginile intuitive apar nu ca simple impresii senzoriale, izolate în contactul cu realitatea, ci ca produs ale unei acţiuni cognitive complexe, de selecţie, de organizare şi prelucrare a datelor percepute, la care participă atât senzaţiile, cât şi operaţiile gândirii.

Psihologia genetică (J. Piaget) a demonstrat că elementul fundamental al gândirii nu-l constituie imaginile, ci schemele de activitate mintală, structurile operaţionale. Imaginile apar nu ca simple urme ale impresiilor senzoriale în contact cu realitatea, ci ca produse ale unei acţiuni de cunoaştere complexe: de selecţie, de organizare şi prelucrare a datelor percepute, la care participă nu doar senzaţiile, ci şi procesele de gândire, firește, la un anumit nivel de operativitate.

Prin urmare, intuiţia nu-şi pierde valabilitatea, dar îşi schimbă poziţia; accentul cade nu pe formarea în mintea elevului a unui volum mare de imagini ale obiectelor şi fenomenelor. Iar calitatea generalizărilor exprimate prin noţiuni, reguli, principii, teoreme etc. nu este dată de numărul reprezentărilor, ci de modul cum se restructurează ele în scheme mintale, în operaţii care se transpun în planul mintal al elevului. În acest scop, este recomandabil ca însuşi materialul didactic, precum şi modul de folosire a lui să fie astfel concepute încât să stimuleze operaţiile intelectuale, să ducă la generalizări, să mobilizeze elevii în activitatea de cunoaştere.

Principiul unităţii dintre senzorial şi raţional se aplică în funcţie de specificul fiecărei discipline şcolare. Dacă cele din domeniul ştiinţelor exacte fac apel la materiale relativ uşor de conturat, fie direct din natură, fie confecţionate de adevărate industrii specializate, cu destinaţie didactică declarată, cele utilizate la disciplinele din domeniul ştiinţelor socio-umane, trebuie să facă apel la alte surse imagistice. La literatură, istorie, religie ş.a., de pildă, se poate face apel la un inventar de exemple concrete şi de influenţare a elevilor. Astfel, intuiţia poate fi cultivată prin intermediul limbajului simplu, plastic, expresiv, rostit prin povestiri şi istorisiri, care să creeze stări de un fel deosebit, care să ducă la trăiri emoţionale, să creeze stări de satisfacţii interioare cu efecte dintre cele mai benefice în complexul act al cunoaşterii.

C. b. ***Principiul însuşirii active şi conştiente a cunoştinţelor şi abilităţilor***

Aşa cum sugerează chiar felul în care e formulat, acest principiu exprimă cerinţa ca însuşirea cunoştinţelor de către elevi să se facă

printr-o participare efectivă a efortului lor de gândire, printr-un proces activ de prelucrare şi integrare a noilor achiziţii în sistemele existente.

Din cele mai vechi timpuri, procesul educaţional, chiar în formele lui neinstituţionalizate a avut un caracter activ; atât cei care conduceau procesul educaţional, cât şi cei educaţi erau conştienţi de rolul lor activ în acest demers.

În formele instuţionalizate ale educaţiei, agenţii umani angajaţi în procesul de învăţământ, atât profesorul, de pe poziţia celui care conduce, cât şi elevii, care învaţă au un rol activ, indiferent de locul în care sunt plasaţi. Învăţământul contemporan, fără a diminua cu nimic rolul profesorului, dimpotrivă, a schimbat statutul elevului, care nu mai poate rămâne un simplu obiect al educaţiei. Este vorba de plasarea elevului, a celui ce învaţă, în general, în rolul lui firesc de subiect al învăţării. „Elevul trebuie pus în situaţia de a acţiona ca şi când ar descoperi pentru sine acele cunoştinţe care au fost descoperite în procesul dezvoltării istorice a omenirii" spunea cu multe decenii în urmă un cunoscut pedagog american (John Dewey). Această teză a fost susţinută de toţi promotorii şcolii active. Iată un exemplu: „… nici un progres sufletesc nu se poate realiza fără efort. Încât scopul principal al metodei active nu este de a înlătura efortul elevilor, ci de a le provoca activitatea spontană care, în desfăşurare nu se opreşte de îndată ce apar piedici" susţinea cunoscutul pedagog şi om de şcoală român I. C. Petrescu. Iar academicianul profesor Mircea Maliţa, fost ministru al Învăţământului, susţinea această teză într-o exprimare care îi e caracteristică: „Nu există adevăr veritabil decât dacă este fructul unei experienţe proprii"; pentru că „Fiecare adevăr cucerit de către elevi este pentru ei un adevăr veşnic şi constituie o achiziţie durabilă".

Iată câteva sugestii în susţinerea ideii angajării efortului intelectual propriu al elevilor în actul învăţării, cu implicaţii reale în cultivarea spiritului lor creator: „Plasarea învăţării – ca proces – în centrul demersurilor şcolii (important este nu ceea ce profesorul predă, ci ceea ce elevul a învăţat); orientarea învăţării spre formarea de capacităţi şi atitudini, prin dezvoltarea competenţelor proprii rezolvării de probleme, precum şi prin folosirea strategiilor participative în activitatea didactică; structurarea unui învăţământ flexibil, adaptabil la posibilităţile şi interesele fiecărui elev; cultivarea motivaţiei învăţării, prin orientarea lor spre inovaţie"[*].

O cerinţă esenţială care asigură însuşirea conştientă a cunoştinţelor este *înţelegerea*, care-i dă elevului posibilitatea de a

[*] M.E.N., *Curriculum Naţional*, Bucureşti, 1998, p.14.

pătrunde în esența fenomenelor, de a stabili relații de interdependență și influențare reciprocă între acestea. Actul cunoașterii se realizează într-un proces de integrare și acomodare. Noile cunoștințe nu se adaugă celorlalte, ci se integrează în sistemul de cunoștințe deja format și se interferează cu cele vechi, asigurând astfel *înțelegerea*.

Elevul face dovada că și-a însușit cunoștințele atunci când acestea devin funcționale, când el se poate folosi de ele, când poate face analize, comparații, când le poate transfera și aplica.

Principiul însușirii active și conștiente a cunoștințelor se realizează prin maniera activizantă a profesorului, care trebuie să asigure atitudinea participativă a elevilor. Activismul elevilor în procesul învățării trebuie manifestat nu doar ca răspuns la solicitările exterioare, din partea profesorului sau a altor factori, ci și ca o *motivație internă*. De aceea, elevii trebuie să cunoască ei înșiși scopul învățării, obiectivele urmărite în fiecare structură sau secvență de învățare. Elevul trebuie determinat să învețe din motive interne, din însăși nevoia de a ști, de interese cât mai înalte pentru această activitate. Acest adevăr, de necontestat, care este *motivația învățării* ar putea fi ridicat la rangul de principiu. Însușirea activă și conștientă este, cum se constată, un principiu de bază al didacticii. El stă, așa cum se va vedea și la baza însușirii temeinice a cunoștințelor și abilităților.

C. c. ***Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor*** exprimă cerința ca toate achizițiile pe care la dobândesc elevii să le poată utiliza atât în activitatea de învățare, asigurându-i acesteia continuitatea, cât mai ales în scopul integrării lor socioprofesionale, pe tot parcursul vieții (educația permanentă).

Temeinicia presupune durabilitate și trăinicie în timp, precum și profunzime în actul învățării, capacitatea de a integra cunoștințele în sistemele cărora le aparțin, de a le corela cu cele însușite anterior, atât la aceeași disciplină cât și la altele.

Temeinicia învățării este, în ultimă instanță, un corolar al respectării tuturor celorlalte principii ale didacticii. Trăinicia a ceea ce se învață se asigură, prin participarea activă și conștientă a elevilor în procesul învățării, prin continuitate și sistematizare, prin unitatea între senzorial și rațional etc. De asemenea, temeinicia în învățare depinde și de măsura în care elevii dispun de tehnici sau instrumente ale activității de învățare, altfel spus, de modul în care știu cum să învețe.

O modalitate importantă a asigurării temeiniciei cunoștințelor este *repetarea*. Aceasta poate avea loc în cadrul fiecărei lecții, în diferite momente ale acestora, cât și în lecții speciale de repetare, ce

au loc la sfârşitul unui capitol, sau la sfârşitul unei etape şcolare (semestru – semestriale), an şcolar – finale.

O regulă de bază cu privire la repetare o constituie luarea în considerare a faptului că sensul esențial al repetării îl constituie prevenirea uitării: „repetăm nu pentru a ne reaminti ce am uitat, ci pentru a nu uita". Uitarea e proces firesc şi uneori chiar necesar (în cazul unor date, a unor informații depăşite). Pentru a fi eficientă, repetarea în procesul învățării necesită esențializarea, structurarea şi sistematizarea cunoştințelor, ceea ce implică şi selectarea lor, eliminarea a ceea ce e neesențial sau depăşit, vetust.

În orice activitate de repetare în procesul de învățământ, mai întâi se selectează materia ce se repetă, după care se stabilesc modalitățile concrete prin care se realizează această sarcină didactică, atât în cazul repetărilor curente ce au loc la fiecare lecție, cât şi la lecțiile în care repetarea şi sistematizarea cunoştințelor este o activitate dominantă.

II. METODOLOGIA INSTRUIRII

1. **Precizări terminologice**

Desfăşurarea procesului de învăţământ presupune, cu necesitate o temeinică organizare şi conducere, ceea ce implică folosirea unor *instrumente* specifice de lucru, prin care să fie angajat efortul intelectual al elevilor în actul învăţării.

Aceste instrumente de lucru sunt cunoscute sub denumirea de *metode de învăţământ* şi se află într-o strânsă relaţie cu însuşi conţinutul învăţământului, cu toate componentele procesului didactic.

Prin ele se asigură transmiterea (de către profesor) şi receptarea (de către elevi) a valorilor multiple ale fiecărei discipline de învăţământ. Această activitate comună a celor doi „agenţi umani" ai procesului de învăţământ se înfăptuieşte, deci, cu ajutorul metodelor de învăţământ.

a) *Conceptul de metodologie didactică* este utilizat frecvent în activitatea de învăţământ şi reprezintă totalitatea metodelor folosite în ştiinţele educaţiei, în special în pedagogie. Se poate spune că *metodologia se constituie ca un segment al didacticii, care studiază natura, funcţiile şi modul de folosire a metodelor specifice procesului instructiv educativ*.

Termenul de *strategie didactică* semnifică modalităţi de abordare a predării şi învăţării printr-o combinaţie optimă a metodelor, mijloacelor şi tehnicilor de instruire, prin care să se poată înfăptui obiectivele, finalităţile stabilite la parametri superiori de performanţă. Foarte frecvent se face uz, bunăoară, de „strategii didactice care asigură participarea activă a elevilor în procesul de învăţământ".

b) *Conceptul de metodă de învăţământ* poate fi înţeles făcând apel chiar la etimologia lui. El derivă din grecescul „methodos" (*metho* – spre şi *odos* – cale, drum). Dacă principiile didactice constituie teze, idei călăuzitoare în procesul didactic, cerinţe cu caracter normativ, orientativ, ce trebuie respectate pentru obţinerea unor rezultate scontate, *metodele de*

învățământ ţin de latura executivă a acţiunii. Ele constituie *moduri concrete de lucru, sunt instrumente practice de desfăşurare a activităţii, care asigură atingerea ţintelor propuse*. Deci, metoda are un caracter instrumental, este un mod de intervenţie efectivă, de informare şi acţionare. Aşa stând lucrurile, principiile se aplică, se respectă, iar metodele se folosesc, ca orice instrument de lucru.

Metodele de învăţământ sunt instrumente de lucru atât ale profesorului, cât şi ale elevilor. Ele au o sferă de cuprindere asupra tuturor componentelor procesului didactic, cu implicaţii atât asupra predării, cât şi a învăţării şi a evaluării. De asemenea, metodele acţionează asupra tuturor formelor de activitate care angajează elevii în procesul asimilării de cunoştinţe, la diverse nivele de generalizare (noţiuni, reguli, teoreme, legi etc.), precum şi în formarea deprinderilor (intelectuale, motrice ş.a.), a unor capacităţi cu implicaţii pe tot traseul procesului educaţional, chiar al educaţiei permanente (formarea şi dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajelor orale sau scrise, dezvoltarea capacităţii de exprimare corectă (orală sau scrisă), în general, în formarea competenţelor de comunicare.

Implicaţiile metodelor se extind în toate dimensiunile educaţiei integrale, nu doar la cele care ţin, oarecum, numai de educaţia intelectuală. Chiar şi aici metodele au implicaţii în procesul cultivării motivaţiei învăţării, a formării conştiinţei şi conduitei, moral – civice, a sentimentelor intelectuale, morale, estetice, religioase, în formarea şi cultivarea unor trăsături pozitive de caracter ş.a.

Încercând formularea unei definiţii cuprinzătoare, metoda reprezintă „o cale de urmat în vederea atingerii unor obiective instructiv –educative dinainte stabilite, drept o *cale de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor; drept o cale de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor; drept o cale pe care profesorul o urmează pentru a da posibilitatea elevilor să găsească ei înşişi calea proprie de urmat în vederea redescoperirii unor noi adevăruri, a elaborării unor noi cunoştinţe şi forme comportamentale, a găsirii unor răspunsuri la situaţiile problematice de învăţare cu care sunt confruntaţi"*[*].

Orice metodă include în structura sa un număr de operaţii ordonate într-o anumită succesiune logică. Aceste operaţii, care apar ca tehnici mai limitate de acţiune, ca simple detalii sau componente ale unei metode, sunt numite frecvent *procedee*. În ultimă instanţă, o

[*] I. Cerghit, *Op.cit.,* 1982, p. 27.

metodă ne apare ca un ansamblu organizat de procedee, care se pot succeda sau relua în funcție de o situație nouă. Anticipând, vom aminti, pentru exemplificare, faptul că activitatea cu manualul şi cu alte cărți – metodă folosită îndeosebi la limba şi literatura română (în şcoala primară şi la gimnaziu), dar şi la alte discipline, îndeosebi din grupa celor umaniste se constituie din operații sau procedee, cum sunt: lectura integrală a textului, lectura pe fragmente, formularea ideilor principale din fiecare fragment ş.a. Altfel spus, procedeul este un auxiliar specific al unei metode.

c) Privite în viziune sistemică, metodele de învățământ sunt indisolubil legate, într-o măsură mai mare sau mai mică, de toate celelalte componente ale procesului de învățământ. Funcționalitatea lor este determinată de modul în care sunt angajate în întregul mecanism al acțiunii didactice, alături de toate celelalte componente ale sistemului.

Bunăoară, scopul, obiectivele procesului didactic pot fi înfăptuite cu atât mai bine cu cât se folosesc metodele cele mai potrivite; la rândul lor, acestea se aleg în funcție de obiective, de scopuri. Fiecare disciplină şcolară inclusă în planul de învățământ determină un mod propriu, un anumit specific atât în alegerea metodelor, cât şi în folosirea propriu-zisă a acestora. Metoda ce se utilizează trebuie să fie adecvată conținutului învățământului, specificului fiecărei discipline, chiar al fiecărei ramuri (subdisciplină) în parte.

Folosirea metodelor are în vedere şi formele de organizare a activității instructiv–educative. În acest sens, activitatea frontală cu elevii, cea care are loc în grupuri sau microgrupuri de elevi, sau activitatea individuală obligă alegerea şi utilizarea unor metode adecvate. De asemenea, sarcinile didactice (asimilare de cunoştințe noi, fixarea cunoştințelor, recapitularea, evaluarea curentă sau finală etc.) care apar în fiecare lecție cer folosirea unor metode specifice. Înseşi relațiile de natură pedagogică ce se stabilesc în procesul didactic între profesor şi elevi, între elevi şi elevi, între elev şi colectivul clasei etc. sugerează folosirea cu discernământ a metodelor de învățământ.

Alegerea şi folosirea metodelor de învățământ depind şi de specificul formării noțiunilor în domeniul fiecărei discipline şcolare, precum şi de particularitățile de vârstă ale elevilor, de nivelul dezvoltării lor psihice, de experiența acumulată.

Metodele de învățământ au, cum se constată, un caracter *polifuncțional*, ele asigurând simultan şi succesiv realizarea mai multor obiective de instruire.

2. **Tendințe de reînnoire a metodelor de învățământ**

Metodele de învățământ reprezintă componenta cea mai dinamică, mai mobilă a procesului de învățământ. Această caracteristică a metodologiei instruiri este determinată de factori obiectivi. În primul rând, înseşi finalitățile, scopurile şi obiectivele cunosc o dinamică extrem de accentuată, datorită unor factori generați de ritmurile fără precedent de acumulare în cele mai diverse domenii ale acțiunii şi cunoaşterii umane. Toate acestea determină schimbări, aduceri la zi a conținuturilor procesului didactic prin „prelucrări", care să corespundă nu doar nivelului elementelor de noutate în diferitele ştiințe, ci şi capacităților de receptare ale subiecților actului învățării, care rămân, în mare măsură, neschimbate.

Cum e şi firesc, orice schimbare, fie ea şi în sensul acumulărilor spectaculoase, ce apar în unele componente ale procesului didactic, implică intervenții corespunzătoare şi în celelalte elemente ale sistemului. Şi fiindcă în sistemul numit proces de învățământ metodele sunt instrumentele de lucru care asigură în mod nemijlocit realizarea țelurilor propuse, adaptarea modului de utilizare a lor la noile condiții, precum şi „găsirea" unor formule de evaluare, de îmbinare a lor, prin conceperea unor strategii didactice adecvate devine o necesitate obiectivă, de primă dimensiune. Nu poate fi vorba de schimbarea întregului instrumentar metodic, ci de adoptarea şi folosirea lui de o manieră care să asigure obținerea performanțelor dorite în noile condiții.

Iată, sintetic, câteva *tendințe de înnoire* nu atât a metodelor, cât mai ales a modului de utilizare a lor, pentru a le spori eficiența:

– extinderea sferei metodologiei didactice, potrivit cu marea diversitate a situațiilor noi de învățare, determinate îndeosebi de finalitățile şi conținutul procesului de învățământ;

– creşterea ponderii utilizării metodelor active, care solicită şi exersează operațiile gândirii, participarea activă şi conştientă, întemeiată pe înțelegerea profundă a ceea ce se învață; creşterea calității formelor de muncă independentă a elevilor în procesul învățării;

– plasarea învățării, ca proces, în centrul demersurilor şcolii (important este nu cea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învățat (*Curriculum Național*);

– orientarea învățării spre formarea de capacități şi atitudini, prin dezvoltarea competențelor proprii în rezolvarea de probleme, precum şi prin folosirea strategiilor participative în activitatea didactică. (*Cf. Curriculum Național*);

– perfecționarea metodelor de comunicare orală, în sensul sporirii gradului lor de eficiență, a capacității de a transmite şi recepta o cantitate mai mare de informații într-un timp relativ mai scurt, de a opera o mai bună selecție a informațiilor;

– diminuarea ponderii metodelor verbaliste, relativ pasive, care se bazează pe memorie şi memorizare, în favoarea extinderii metodelor de elaborare prin eforturi proprii a cunoştințelor noi, a metodelor euristice de învățare prin căutare, cercetare, descoperire;

– folosirea metodelor care combină învățarea individuală cu munca în echipă şi cu cea colectivă, precum şi a metodelor care asigură intensificarea relației profesor – elev;

– folosirea metodelor de învățământ de aşa manieră încât să fie sporită valoarea lor instrumentală, în sensul de a-i ajuta pe elevi să-şi însuşească şi să-şi cultive capacitatea de a învăța cu mijloace proprii, de-a se autoinstrui, în perspectiva educației permanente.

Teza care se desprinde din enunțurile de mai sus este aceea că exigențele la care trebuie să răspundă folosirea unei metode sunt asigurate prin modul în care este prezentată informația şi prin gradul de antrenare a elevilor, a efortului lor intelectual în procesul învățării.

Capacitatea activizantă a unei metode ține de priceperea cu care este folosită. Bunăoară, metodele de comunicare orală, cum sunt povestirea sau conversația, pot şi să stimuleze, să sporească efortul intelectual al elevilor, dar şi să frâneze, să mențină efortul de gândire la suprafața fenomenelor. Prin urmare, importantă este nu atât metoda folosită, ca atare, ci modul, spiritul în care este utilizată. De aceea încercarea de a grupa metodele de învățământ în „clasice" şi „moderne", în „active" şi „pasive" este total nejustificată. Metodele de învățământ nu pot fi considerate în mod arbitrar nici vechi nici noi, nici active nici pasive; metodele „clasice" pot fi folosite în manieră modernă pentru a răspunde cerințelor învățământului modern, iar cele „moderne" pot deveni cu timpul tradiționale, în funcție de vechimea lor şi de felul în care sunt folosite. Fiecare metodă posedă, în măsură mai mare sau mai mică resurse activizante, care stau la îndemâna profesorului.

Orice metodă dispune de rezerve care o pot face activizantă în funcție de capacitatea profesorului de a-i valorifica respectivele rezerve sau resurse, având o contribuție specifică la declanşarea şi menținerea unei atitudini active a elevului în procesul învățării. Oricum, perfecționarea continuă a metodologiei didactice rămâne o preocupare statornică a tuturor celor implicați într-un fel sau altul în activitatea de învățământ.

3. **Sistemul metodelor de învățământ**

Din considerațiile de ordin terminologic făcute mai sus, se poate desprinde diversitatea metodelor de învățământ, determinată atât de complexitatea procesului de învățământ, precum şi a situațiilor de învățare. Exigențele învățământului contemporan nu numai că nu acceptă uniformizarea sau şablonismul metodic, înscrierea metodelor în tipare prestabileşte, dar se declară deschis în favoarea diversificării lor. Însăşi diversificarea situațiilor de instruire sugerează folosirea unei mari varietății de metode şi procedee.

De aceea, este firească încercarea de a face o clasificare a metodelor, ceea ce nu e deloc un lucru simplu. Aceasta explică existența unor criterii diferite de grupare a lor.

O clasificare a metodelor de învățământ care îşi dovedeşte viabilitatea aparține lui Ioan Cerghit[*]. Iată această grupare a metodelor, denumirea fiecărei grupe sugerând chiar criteriile ce au stat la baza clasificării lor.

A. Metode de comunicare orală (bazate pe limbajul oral):
   a) Metode expozitive (afirmative);
   b) Metode interogative (conversative, dialogate).

B. Metode de comunicare scrisă (bazate pe limbajul scris):
   a) Activitatea cu manualul şi cu alte cărți.

C. Metode bazate pe contactul cu realitatea şi cu substitute ale realității (intuitive):
   a) Metode experimentale;
   b) Metode demonstrative.

D. Metode bazate pe acțiune:

a) exercițiul;

b) studiul de caz;

c) metode de simulare: jocuri didactice, jocuri simulative;

d) lucrări practice.

4. **Descrierea principalelor metode de învățământ**

A. ***Metode de comunicare orală***

a) **Metode expozitive (afirmative)**

Procesul de învățământ este, prin excelență, un proces de comunicare, prin care elevii au acces la valorile culturii. Achiziționarea acestor valori se face prin intermediul limbajului; comunicarea

[*] I. Cerghit, *Op. cit*., p. 89.

informațiilor pe cale verbală constituie modul cel mai direct pentru dobândirea acestora. Avantajele pe care le oferă prezentarea, expunerea prin intermediul cuvântului rostit şi receptat mintal, prin auz, a făcut ca metodele expozitive să fie utilizate în procesul de învățământ, încă de la primele forme instituționalizate de educație.

Transmiterea şi receptarea experienței acumulate de omenire se face în modul cel mai simplu, prin cuvinte, pe cale orală (sau scrisă), ceea ce permite vehicularea unei mari cantități de informații într-un timp scurt. Fiind, din acest punct de vedere, foarte productive metodele expozitive (de comunicare orală) sunt folosite frecvent, îndeosebi în condițiile „exploziei informaționale" care caracterizează epoca noastră.

În acelaşi timp, redescoperirea de către elevi a adevărurilor pe care le învață, nu poate acoperi decât o mică parte din ceea ce ei trebuie să învețe. A cere ființei umane să redescopere totalitatea culturii se pare a fi un lucru imposibil (*cf.* J. Brunner). De aceea, o bună parte din cunoştințele fundamentale (fapte, date, evenimente, teze, principii etc.) cu care operează fiecare ştiință sunt prezentate elevilor pe cale expozitivă, prin comunicare orală (sau scrisă).

O expunere orală făcută cu pricepere poate oferi elevilor modele de gândire ştiințifică, de exprimare clară, un mod de abordare rațională a unor realități, de tratare a unei teme. Ea îi poate orienta pe elevi cum să-şi organizeze şi să-şi structureze propriile lor observații şi să le prezinte oral, printr-o exprimare îngrijită, atrăgătoare. Dezvoltarea capacității de receptare şi exprimare orală a mesajelor reprezintă un obiectiv prioritar al învățământului modern.

Folosirea metodelor expozitive prezintă însă şi anumite limite. Comunicarea unor cunoştințe „gata elaborate", oarecum impuse în mod autoritar, îi obligă pe ascultători să le accepte, să le înțeleagă şi să le memoreze pentru a fi apoi reproduse. De asemenea, aceste metode fac apel la receptivitatea elevilor fără ca ei să participe activ la elaborarea de noi achiziții, să-şi exerseze gândirea şi spiritul critic; activitatea lor este redusă, din care cauză poate să apară plictiseala şi chiar oboseala; se poate instala predispoziția spre superficialitate şi formalism în învățare.

În ciuda unor astfel de fenomene negative posibile, folosirea acestor metode este absolut necesară, iar efectele negative amintite pot fi depăşite prin măsuri adecvate. Asemenea măsuri sunt pe deplin posibile, dacă se au în vedere, totuşi, atuurile lor, care, valorificate, pot compensa cu prisosință eventualele efecte negative. De altfel, în ultima vreme se încearcă o revitalizare a metodelor expozitive, recurgându-se

la procedee care să asigure formarea unor audienți (ascultători) activi, la stimularea motivației învățării, la alternarea strategiilor inductive cu cele deductive în prezentarea cunoştinţelor, la folosirea unor mijloace grafice, a unor proiecții, a unor surse suplimentare de informații (lectură, extrase din documente, fragmente din opere ş.a.).

Iată în cele ce urmează prezentarea câtorva din formele pe care le pot lua metodele de comunicare orală.

Povestirea este o metodă de comunicare orală, care răspunde mai ales nevoilor specifice de cunoaştere ale preşcolarilor şi şcolarilor mici, precum şi înclinației firești a copiilor spre miraculos, spre fabulație. Poveştile, povestirile, basmele, legendele sunt specii literare dintre cele mai îndrăgite de copii şi elevi, iar înțelegerea integrală a mesajului unor asemenea creații, atât sub raport informativ, cât mai ales emoțional, se realizează cel mai bine şi productiv prin folosirea povestirii.

Dacă la grădiniță şi în primele trepte ale şcolii copiii şi elevii pot fi cuceriți de farmecul povestirii, în clasele superioare ei ascultă cu plăcere episoade reprezentative din opere literare, ori fapte istorice depărtate în timp şi spațiu, iau cunoştință de biografiile unor mari personalități.

Prin povestire, deci, se comunică îndeosebi fapte şi evenimente care, în general, nu pot fi desprinse din experiența proprie a elevilor. Deducem, din cele arătate mai sus, că această metodă se foloseşte mai ales la discipline cum sunt literatura, istoria, geografia, ştiințele naturii ş.a., cu o pondere diferită.

Iată câteva cerințe a căror realizare asigură sporirea eficienței povestirii:

– stabilirea şi selectarea cu grijă a materialului ce se comunică prin povestire, ținând seama de obiectivele propuse, de conținutul selectat, de sursa folosită (manual, culegeri de texte, antologii, lecturi ş.a.), după care se fixează durata povestirii şi locul din lecție în care se foloseşte;

– asigurarea caracterului logic, prin exprimarea clară a ideilor esențiale; corelația dintre datele concrete şi generalizările formulate;

– caracterul plastic-intuitiv al povestirii, care să permită elevilor nu doar să audă, ci să şi „vadă" ceea ce li se povesteşte;

– caracterul emoțional, prin sublinierea unor fapte, întâmplări, prin plasticitatea şi expresivitatea expunerii. Acestea se asigură şi prin: accent, pauze (logice, psihologice, ritm, gestică, mimică). Povestirea emoționează dacă cel ce povesteşte este el însuşi emoționat de ceea ce prezintă.

Explicația este o metodă care semnifică o acțiune de desluşire, de dezvăluire a ceea ce nu iese imediat în evidență. Ea presupune

aflarea, pe baza unei argumentații deductive – de la general la particular – a unor adevăruri noi. Profesorul (cel care comunică pe cale orală) porneşte de la enunțarea clară a unor concepte, reguli, norme, teoreme etc. pe care elevii le cunosc deja, după care analizează şi argumentele, premisele sau cauzele, iar apoi prezintă exemple sau diferite cazuri aplicative, particulare; pe această cale se asigură dezvăluirea sau desluşirea, întărirea şi confirmarea celor expuse. Astfel, elevii sunt ajutați să-şi clarifice şi să adâncească înțelegerea noilor cunoştințe (concepte, reguli, principii, legi etc.), prin raportarea lor la structuri de ordin inferior acestora.

Explicația se foloseşte îndeosebi la discipline cum sunt gramatica, matematica, diferitele ramuri ale ştiințelor naturii ş.a. Astfel, la gramatică, în condițiile dispunerii concentrice a materiei, se poate recurge frecvent la explicație, folosindu-se demersul deductiv, în vederea lărgirii sferei unor noțiuni sau categorii gramaticale pe care elevii le cunosc deja din lecțiile anterioare sau chiar din anii anteriori. La fel, la matematică se pot prezenta direct unele reguli sau norme cunoscute pentru efectuarea unor cazuri de operații similare, dar de o complexitate sporită.

Atunci când se poate recurge la ea, calea deductivă este foarte productivă; accentul cade pe receptarea conştientă a ceea ce se învață ca noutate, iar elevii îşi însuşesc însăşi logica ce stă la baza noilor lor „descoperiri", chiar dacă nu ajung la acestea decât prin propriul efort.

Prelegerea şcolară este expunerea de către profesor a cunoştințelor sub forma unor înlănțuiri de raționamente şi descrieri, care au preponderență față de prezentarea faptelor. De aceea, o asemenea metodă de comunicare orală se foloseşte mai frecvent la liceu, îndeosebi la clasele terminale şi în învățământul universitar.

Cerințele pe care le incumbă folosirea prelegerii sunt, în linii mari, aceleaşi ca şi în cazul folosirii povestirii. În plus, ea necesită o ierarhizare foarte riguroasă a ideilor (stabilirea unui plan al expunerii), grijă deosebită pentru esențializarea cunoştințelor, sublinierea argumentației ştiințifice cu explicațiile necesare, enunțarea unor ipoteze şi teorii, analiza şi interpretarea critică a acestora. Frecvent, planul de structurare logică a materiei se aduce la cunoştința elevilor, fie la începutul, fie pe parcursul lecției. Pe măsura expunerii, după epuizarea fiecărui punct din plan se pot face scurte fixări sau concluzii parțiale, cu sublinierea a ceea ce este esențial.

b) **Metode interogative (conversative) sau dialogate**

Conversația este metoda de învățământ prin care profesorul angajează efortul de gândire al elevilor în procesul învățării, cu ajutorul

întrebărilor, fie în scopul dobândirii unor cunoştinţe noi, fie pentru consolidarea, sistematizarea, verificarea, evaluarea celor învăţate anterior.

În situaţia în care, prin întrebări adecvate şi răspunsuri corespunzătoare, elevii sunt conduşi spre cucerirea unor cunoştinţe noi, metoda poartă denumirea de *conversaţie euristică*. Iniţiatorul acestei metode este considerat cunoscutul gânditor grec, Socrate, care o folosea pentru a conduce discuţiile cu tinerii, prin întrebări formulate şi puse cu multă iscusinţă, astfel încât teza sau concluzia filosofică sau morală pe care urmărea s-o scoată, să rezulte în mod firesc din răspunsurile celor cu care purta conversaţia. Etimologic, termenul de euristică vine din grecescul *euriskein*, care înseamnă „a afla", „a descoperi", „a găsi". Atunci când, prin conversaţie se realizează reproducerea celor învăţate, care deseori poate lua forma unei învăţări mecanice, care nu angajează decât în mică măsură efort intelectual, conversaţia e cunoscută sub denumirea de *catihetică.*

Conversaţia euristică are ca principală funcţie didactică să mobilizeze elevii ca prin efort propriu de gândire, prin apel la cunoştinţele de care dispun şi la întreaga lor experienţă de participare activă la procesul învăţării, să-i conducă la „descoperirea" unor adevăruri noi pentru ei. Cunoştinţele noi pot fi dobândite de către elevi fie prin contactul direct sau mijlocit de materiale intuitive, fie prin analiza unor date, a unor exemple, a unei experienţe anterioare. Astfel noile achiziţii sunt „deduse" din cele acumulate anterior sau pe cale inductivă (de la particular la general). Când este vorba de date exacte din domeniul istoriei, al geografiei sau al altor discipline, *conversaţia euristică* este completată cu expunerea profesorului.

Conversaţia poate îndeplini funcţii diverse în procesul didactic, în diferitele momente ale lecţiei. Astfel, *conversaţia introductivă* are rolul de a familiariza elevii cu natura activităţii pe care urmează să o desfăşoare, legat de subiectul lecţiei; conversaţia euristică are funcţia de a conduce elevii spre dobândirea unor cunoştinţe noi; *conversaţia de aprofundare*, cu funcţia de clasificare şi aprofundare a cunoştinţelor pe care elevii le-au aflat în prealabil; *conversaţia de verificare sau de control (evaluare, examinare)* a performanţelor realizate.

Se poate spune, despre conversaţie, că ea este metoda care introduce elevii pe căile cunoaşterii, prin investigare, cercetare, problematizare. În acest sens, cercetările noi în domeniu subliniază necesitatea ca această metodă să fie astfel folosită încât să-i fie sporite funcţiile ei formative, euristice. Se preconizează o conversaţie de mare suplеţe, favorabilă declanşării operaţiilor de gândire şi intensificării efortului mintal.

Conducerea dialogului presupune nu numai sensul univoc, între profesor şi elevi, profesorul având doar rolul de examinator, ci o discuţie mult mai largă; partenerul nu se limitează doar la a întreba, ci stimulează elevii să pună ei înşişi întrebări. Pe această cale se creează relaţii multiple: profesor–elev, elevi–profesor, în care răspunsurile să fie date, pe cât posibil, numai de elevi; asemenea relaţii complexe angajează exprimarea unor opinii personale, un larg schimb de informaţii. Se apreciază, în acest sens, că *o lecţie este cu atât mai reuşită, cu cât elevii răspund la întrebări pe care şi le pun ei înşişi*.

Cheia succesului în folosirea conversaţiei o constituie formularea întrebărilor, iar gradul de participare a elevilor în actul cunoaşterii este determinat de natura întrebărilor, de felul în care sunt constituite în sistem, într-o succesiune logică.

În raport cu nivelul efortului intelectual al elevilor în formularea răspunsurilor, se poate face şi o grupare a întrebărilor: *întrebări cu funcţie reproductivă*, care fac apel, mai ales la memorie, de tipul: *Ce este?, Ce aţi avut de învăţat?; reproductiv-cognitive*: *Care?*, *Cine?*, *Când?*; întrebări cu funcţie productivă: *De ce?, Cum?, Pentru ce?*. Acestea din urmă, în general întrebările cauzale, relaţionale, ca şi cele ipotetice (… *dacă*, *atunci*) sunt productive sub raportul orientării gândirii spre operaţii superioare. Didactica modernă sugerează o mai frecventă utilizare a *întrebărilor convergente* (care îndeamnă la analize, sinteze, comparaţii, explicaţii, asociaţii de idei ş.a.) şi, îndeosebi, a *întrebărilor divergente* (care orientează gândirea pe traiectorii originale, inedite, spre diversitate de soluţii etc.), precum şi a *întrebărilor de evaluare*, care solicită formularea unor judecăţi de valoare sau a celor *de anticipaţie*.

În didactica modernă se tinde, de asemenea, spre evitarea întrebărilor care fragmentează excesiv materia şi care cer de fiecare dată un singur răspuns, şi acela aşteptat, lipsind elevul de posibilitatea pe care o are de a-şi arăta propria iniţiativă şi spontaneitatea în gândire. Se încearcă să se impună o conversaţie mai puţin dirijată, de mai mare suplеţe, cu întrebări mai cuprinzătoare, mai „deschise”, ce incită la explorarea mai multor variante, a mai multor răspunsuri. (Exemplu: *Ce caracteristici are rădăcina unei plante?* este de preferat unei suite de întrebări de tipul: *Ce formă are rădăcina?, Ce culoare are* …? etc.)

Iată şi câteva condiţii (cerinţe) care ţin mai ales de acurateţea formulării întrebărilor şi răspunsurilor:

– să fie formulate clar şi precis, în sensul de a orienta elevii spre răspunsurile dorite, spre ceea ce este esenţial;

– să nu ceară răspunsuri monosilabice („da”, „nu”);

– să nu se pună întrebări „viclene” (*În ce an a avut loc bătălia lui Mihai Viteazul de la Stănileşti?);*

– să stimuleze gândirea elevilor, obligându-i să motiveze răspunsurile;

– întrebările să aibă succesiune logică;

– să fie adresate clasei întregi, nu unui singur elev;

– întâi se formulează întrebarea, se lasă timp de gândire şi apoi se indică şi elevul care răspunde ş.a.

Problematizarea, ca orientare nouă în didactică este o variantă modernizată a conversaţiei euristice, o modalitate a teoriei învăţării prin descoperire (I. Cerghit).

Cum este cunoscut, gândirea reprezintă un proces psihic legat de acţiune şi derivat din acţiune. *Acţiunea* se întâlneşte în mod obişnuit, inerent cu situaţii incerte, când e nevoie de reflectare, de cercetare a realităţii, în vederea reducerii incertului. Gândirea acţionează când cunoştinţele şi experienţele vechi devin insuficiente pentru a impulsiona progresul acţiunii, al cunoaşterii; atunci când apar dificultăţi în activitate; altfel spus, atunci când apar *probleme.*

Prin efort de gândire se poate ajunge la soluţii în rezolvarea problemelor. Ceea ce incită şi angajează gândirea este perceperea unei situaţii care contrazice modul obişnuit de a acţiona şi provoacă uneori derută, dar şi tendinţa de a depăşi momentul. Nevoia de a gândi este provocată de o situaţie dificilă sau de ivirea unui obstacol, care se doreşte să fie depăşit. De fapt, se poate spune că progresul în ştiinţă începe cu problemele, iar gândirea nu este un scop în sine, ci serveşte ca un mijloc pentru a conferi eficienţă acţiunii. În faţa unor situaţii noi, acţiunea nefiind dotată cu mijloace suficiente, se recurge la aportul gândirii.

Problema apare, aşadar, ca o incapacitate de moment de a continua acţiunea, însoţită însă de dorinţa şi tendinţa depăşirii acestui moment. Dezadaptarea în acţiune se manifestă din cauza nepotrivirii între elementele (datele) ce le posedă subiectul (cel ce învaţă) şi natura dificultăţilor. Pentru aceasta e necesară o completare de informaţii, o reorganizare a acestora în conformitate cu specificul „problemei”.

Prin urmare, o problemă nu se iveşte oricând, la întâmplare, în mintea unui individ, ci numai în acţiunile lui practice ori teoretice, de explorare, de invenţie, adică în procesul unei cunoaşteri deschise. Însuşirea cunoştinţelor, în ipostaza lor de produs gata elaborat, generează în mică măsură probleme pentru cel care şi le-a însuşit în

acest mod. O cunoaştere închisă nu poate favoriza apariţia noilor idei. Ca urmare, elevii nu pun probleme şi întrebări profesorilor decât foarte rar, pentru că nu înţeleg realităţile studiate şi, ca atare, nu sesizează contradicţiile specifice situaţiilor-problemă.

Or, învăţământul euristic favorizează naşterea unor probleme în mintea elevilor, ele rezultă chiar din activitatea de cunoaştere şi de elaborare a unor lucrări de investigare. Elevii îşi dau seama, pe această cale, de insuficienţa cunoştinţelor de care dispun la un moment dat şi implicit apare interesul şi dorinţa rezolvării situaţiilor-problemă create.

Iată, spre ilustrare, câteva tipuri de situaţii-problemă:

– când elevul se găseşte în situaţia de a alege dintr-un sistem de cunoştinţe numai pe acelea care îi sunt necesare pentru rezolvarea acelei situaţii;

– când elevului i se cere să aplice în condiţii noi cunoştinţele asimilate anterior;

– când elevul se află în impas datorită contradicţiei dintre modul de rezolvare posibil teoretic şi incapacitatea lui de aplicare în practică;

– când elevul este solicitat să „vadă" dinamica mişcării în statica unei scheme ş.a.

Asemenea situaţii-problemă pot fi depăşite şi rezolvate recurgând la învăţarea prin descoperire. Prin definiţie, rezolvarea de probleme implică de fapt o descoperire.

Învăţarea prin descoperire este concepută după principii similare cu ale problematizării. Elevul este pus în situaţia de a căuta independent soluţia unor probleme, cauza unor fenomene etc. Profesorul îl introduce în tehnicile de colectare, organizare şi interpretare a datelor şi îl stimulează în eforturile de căutare şi de formulare a unor generalizări. Iată, pentru exemplificare, cum poate fi gândită şi realizată o „descoperire" dirijată. Li se prezintă elevilor o hartă a zonei în care se află aşezarea în care locuiesc (poate fi şi una improvizată, dar care să creeze probleme), zonă care conţine indicarea râurilor, lacurilor, specificul reliefului, resursele naturale, de suprafaţă şi, eventual subterane etc. Li se cere să arate unde vor fi marcate principalele oraşe, şosele, linii de cale ferată etc. Va urma o discuţie pentru motivarea soluţiilor propuse de elevi, după care se prezintă, pentru comparare, harta reală, cartografiată.

Modalităţile de învăţare prin redescoperire corespund, în general, formelor de raţionament pe care se întemeiază:

– *descoperirea pe cale inductivă*, de la fapte, date, exemple etc. analizate, pe baza operaţiilor de gândire, se poate ajunge la

generalizări. De exemplu, pornind de la diferite categorii de viețuitoare – animale se cere o grupare a lor. Aceasta poate fi realizată în moduri diferite în două grupe: domestice şi sălbatice; sau după mediul în care trăiesc; la suprafața pământului, subteran, acvatic, în aer etc.;

– *descoperirea pe cale deductivă*, de la general la particular. Astfel, în studiul gramaticii, pe baza dispunerii concentrice a conținuturilor învățării în clasele anterioare, o anumită noțiune gramaticală a fost definită, în scopul respectării particularităților de vârstă ale şcolarilor, fără a se lua în considerare toate cazurile particulare ale noțiunii respective: în clasele mai mari, definirea acestora se face complet pornindu-se de la definiția cunoscută de către elevi încă din clasele inferioare, deci de la general. Se adaugă situațiile sau cazurile noi, care au devenit accesibile elevilor pe baza experienței dobândite. De asemenea, tot pornindu-se de la general se învață categoriile gramaticale ale noțiunii respective;

– *descoperirea prin analogie*. Termenul de *analogie* semnifică o asemănare (parțială) între două sau mai multe noțiuni, situații, fenomene, ceea ce în cazul de față sugerează descoperirea unor situații similare cu cele cunoscute dinainte. Astfel, spre exemplu, la matematică, noile cazuri ale unor operații pot fi aflate pornindu-se de la cele învățate anterior, prin „descoperirea" a ceea ce este nou şi prezintă dificultate sporită, tocmai pe baza cazurilor analoage, învățate anterior.

B. ***Metode de comunicare scrisă: lectura***

1. *Activitatea cu manualul şi cu alte cărți; tehnica lecturii*

O adevărată şi eficientă educație permanentă nu poate fi concepută dacă şcoala nu-i învață pe elevi cum să învețe. Din acest punct de vedere, lectura cărții reprezintă o metodă esențială, absolut necesară, o cale indispensabilă pentru autoinstruire. Nu există un domeniu al cunoaşterii omeneşti, care să nu-şi găsească sălaş în literele cărților, în diverse publicații, acestea fiind unele dintre cele mai răspândite purtătoare de informații, de mesaje. „Cartea e o cameră de provizii, este şi un instrument de lucru. Ea trebuie să ofere noțiuni, să contribuie la dezvoltarea gândirii şi să sugereze aplicații utile, din ceea ce s-a învățat. De aceea, cartea şcolară trebuie să fie, în acelaşi timp, un compendiu şi un manual de exerciții"[*].

[*] Émile Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972, p. 239

A-i învăța pe elevi să învețe cu ajutorul cărții, al lecturii înseamnă, în primul rând, a-i învăța cum să învețe, cum să folosească o carte, cum să desprindă, să înțeleagă conținutul esențial al textului tipărit, pentru că „există o adevărată prăpastie între a şti să citeşti şi a şti să înveți, a şti să exploatezi lectura, să te slujeşti cum trebuie de acest mijloc special care este textul tipărit”[*]. De aceea, „prin activitatea cu manualul, în general cu cartea, se urmărește atât înțelegerea de către elevi a mesajului unui text, a valorilor multiple ale lui (cognitive, formativ-educative, cultural-artistice, stilistice etc.), cât şi formarea capacității de a se orienta în mod independent în textul citit, învățarea unor instrumente ale muncii cu cartea”[**].

De altfel, unul din obiectivele-cadru prioritare ale studiului limbii şi literaturii române în şcoală este „Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea/lectura)”[***].

Primele elemente ale acestei capacități se învață în clasele primare, dar procesul perfecționării şi adaptării acestei capacități la exigențele tot mai mari ale învățării prin intermediul cărții continuă şi pe celelalte trepte ale şcolarității.

În clasele primare, obiectivele de referință ale formării capacității de receptare a mesajului scris se realizează prin intermediul unei metode specifice, denumită *lectură explicativă*, metodă care pe treptele următoare ale sistemului de învățământ ia formele analizei literare. Lectura explicativă este o îmbinare a lecturii (cititului) cu explicațiile necesare, care, împreună duc, în cele din urmă, la înțelegerea mesajului textului. Se poate spune că, de fapt, lectura explicativă, analiză literară în perspectivă, este mai mult decât o metodă; ea poate fi considerată un complex de metode, dacă avem în vedere că face apel şi la conversație şi la explicații, la exercițiu, chiar la demonstrație.

Fiind un instrument de lucru, folosit în scopul receptării unei creații scrise, lectura explicativă este un act de cunoaştere.

Valoarea manualelor, care cu peste trei sute de ani în urmă au cunoscut o adevărată revoluție în învățământ, departe de a fi diminuată, va spori fără îndoială. Instruirea cu ajutorul cărții reprezintă una dintre cele mai rapide şi mai eficiente căi de îmbogățire a cunoştințelor, de

---

[*] Bertrand Schwartz, *Educația mâine*, Editura Didactică şi Pedagogică, București, 1976, p. 157.

[**] I. Şerdean, *Didactica limbii române*, Editura Teora, București, 1998, p. 123

[***] M.E.N., *Curriculum Național*, Bucureşti, 1998, p. 26

formarea unor capacităţi intelectuale, morale, estetice. Volumul de timp necesar însuşirii acestora este de trei sau patru ori mai mic decât cel solicitat de comunicarea orală şi cu atât mai restrâns faţă de cel consumat în practicarea „metodelor de descoperire".

Pe toate treptele învăţământului, manualul se dovedeşte a fi unul dintre auxiliarele esenţiale de perfecţionare şi optimizare a activităţii de învăţare. În ultimele trepte ale învăţământului şi îndeosebi în ceea ce solicită învăţarea continuă (educaţia permanentă), indicele de folosire a cărţii este foarte mare în raport cu folosirea altor metode. Actul lecturii, al cititului rapid este solicitat la maximum şi în „lumea computerizată".

2. *Tehnici de lucru cu manualul/cu cartea*

Perfecţionarea muncii cu cartea (cu manualul) înseamnă „a avea în vedere, în acelaşi timp:

a) *iniţierea elevilor în cunoaşterea şi folosirea unor tehnici variate de lectură*, în funcţie de specificul materiei şi al sarcinilor concrete de învăţare şi

b) *însuşirea treptată a unor deprinderi complexe de autoinstruire prin lectură*". În vederea realizării primei direcţii de acţiune, e vorba de însuşirea de către elevi, mai întâi, a succesiunii de operaţii proprii pe care le efectuează cel ce se află în faţa unui mesaj tipărit, cu intenţia de a-l studia, de a-l recepta cu tot ceea ce conţine el: informaţii exprimate în formele cunoscute, atât de natură pur informativă, cât şi formativă. Cititorul face, mai întâi, o privire de ansamblu asupra conţinutului textului: titlul, structura şi dimensiunile; urmează, eventual, o segmentare a textului, după criterii care ţin de specificul domeniului sau după modul de exprimare folosit de autor; în continuare, se face lectura pe aceste segmente ale textului, se recurge, dacă e cazul, la dicţionare, se reţine şi – eventual – se notează ceea ce e esenţial din fiecare segment. Pe această cale, la sfârşitul lecturii, cititorul are o privire sintetică asupra conţinutului textului, concretizată într-un mic conspect.

Cât priveşte tehnicile de lectură propriu-zisă, acestea trebuie să asigure un ritm adecvat, care să grăbească însă întregul proces al învăţării prin intermediul cărţii. La începutul procesului de învăţare a cititului, în clasele primare, ritmul lecturii este extrem de lent, şcolarii neavând încă format „câmpul de citire" care să le permită să cuprindă „dintr-o privire" unul sau chiar mai multe cuvinte; din această cauză nu poate fi vorba de cititul „în gând". Mai mult chiar, pentru înţelegerea sensului cuvintelor, ei simt nevoia să recurgă în realizarea cititului, atât la organul vizual, cât şi la pronunţie, implicând astfel şi auzul (I. Şerdean).

Referindu-ne la ştiutorii de carte, aceştia pot să realizeze o lectură „în gând", silenţioasă, fără să pronunţe cuvintele pe care le citesc. Ritmul este determinat, în aceste cazuri, de capacitatea de înţelegere a cititorului, care depinde de gradul de accesibilitate a textului. Oricum, *citirea în gând* este de profunzime şi este consacrată înţelegerii conţinutului cunoştinţelor, care poate fi exprimat în niveluri diferite de generalizare. Se înţeleg mai uşor datele, faptele, evenimentele etc. şi cu efort intelectual mai mare secvenţele din texte care conţin norme, principii, reguli, teze, teoreme etc.

Citirea selectivă este un procedeu folosit pentru a găsi răspuns la anumite întrebări sau probleme care prezintă interes sporit sau dificultăţi în înţelegere. *Citirea rapidă* este apanajul celor cu bogată experienţă în „arta lecturii" şi depinde în mare măsură de experienţa dobândită, de corectitudinea exerciţiilor, de măsura în care au fost angajate capacităţile intelectuale ale cititorului. Cercetările întreprinse în acest domeniu au stabilit că un cititor cu experienţă poate ajunge să parcurgă unu până la trei mii de cuvinte pe minut. Iar exerciţiul efectuat corect, cu efort de înţelegere a sensului celor citite, tocmai datorită ritmului rapid, poate facilita obţinerea unor performanţe superioare datorită posibilităţii de a anticipa mai rapid sensul unor întregi structuri gramaticale.

O formă cu angajament intelectual sporit şi cu performanţe superioare în înţelegerea celor citite o constituie *lecturile critice.* Acestea favorizează sesizarea a ceea ce trece şi „dincolo de materialul la care se face referire explicită", ajută să se înţeleagă semnificaţiile mult mai largi care se găsesc în „dosul frazelor" să se desprindă din contextul acestora anumite concluzii cu înţelesuri aparte. Experienţa didactică mai propune şi alte forme de lectură cu largi resurse în procesul cunoaşterii prin mijlocirea cărţii: *lectura problematizată*, stimulată de anumite întrebări-problemă, formulate de profesor în prealabil, la care elevii să afle răspunsurile adecvate; *lectura dirijată*, în cadrul căreia profesorul orientează, face recomandări în sensul concentrării efortului de gândire al elevilor spre ceea ce e esenţial; *lectura autodirijată sau liberă* ş.a. Important este ca elevii să fie orientaţi să treacă de la o formă de lectură la alta, astfel încât ei să înţeleagă, pe de o parte, mesajul textului citit, iar pe de altă parte să-şi însuşească tehnici ale muncii cu cartea, cu manualul.

Cu privire la cea de-a doua direcţie care asigură performanţe notabile prin lectura cărţii, a manualului, sunt necesare exerciţii care să angajeze activ în procesul lecturii, astfel încât elevii să dobândească

deprinderi şi obişnuinţe care să accelereze procesul învăţării după manual (carte). Iată doar enunţate câteva asemenea capacităţi:

– capacitatea de a face analiza fiecărei secvenţe a unui text citit, de a desprinde ceea ce e esenţial, de a face comparaţii şi corelaţii care să permită exprimarea prin formulări şi structuri de limbă proprii, conţinutul esenţial al fiecărui fragment;

– capacitatea şi obişnuinţa de a face corelaţii cu datele aflate din lecturile anterioare, de a cerceta fapte, evenimente, informaţii, total deosebite, ieşite din comun, care pot fi utilizate în situaţii noi; uşurinţa de a interpreta mijloacele de expresie ştiinţifică aflate în paginile cărţii (tabele, desene, schiţe, scheme, planuri);

– capacitatea de a consemna sub formă de notiţe datele cu semnificaţie deosebită asimilate în timpul lecturii; alcătuirea unei fişe de lectură, care poate să cuprindă: tema, ideile caracteristice principale ale temei, consemnarea unor amănunte semnificative, aprecieri critice, aprecieri proprii asupra conţinutului şi valorii textului lecturat.

Cunoscând practicile actuale de a însoţi manualul cu utilizarea unor materiale şi mijloace auxiliare cum sunt culegeri de texte originale, culegeri de exerciţii şi probleme, albume, atlase, dicţionare, diverse colecţii de materiale demonstrative, benzi magnetice, casete audio şi video, este necesară iniţierea elevilor cu modul de folosire a acestora. Elevii trebuie învăţaţi cum să se informeze, să se documenteze cu privire la modul în care trebuie să opereze cu toate aceste instrumente ale activităţii de comunicare.

C. ***Metode bazate pe contactul cu realitatea***

Aceste metode au în vedere contactul nemijlocit al elevilor cu lumea obiectelor şi fenomenelor din realitatea înconjurătoare, precum şi formarea capacităţii de investigare, de căutare şi aflare, prin efort propriu a unor adevăruri noi pentru elevi.

1. *Observarea independentă* este una din metodele cele mai des folosite în procesul didactic, îndeosebi în domeniul ştiinţelor naturii. A observa, în sensul pe care-l dă didactica acestui proces, înseamnă „a lua în atenţie”, în mod nemijlocit obiecte, fenomene, fapte, în scopul cercetării lor sub toate aspectele, pentru a le putea cunoaşte cât mai bine în profunzimea lor. Aşa cum în domeniul cercetării ştiinţifice, observarea este una din metodele cele mai frecvente de investigare şi mai la îndemâna oricui, tot aşa în procesul de învăţământ ea răspunde nevoii fireşti a elevilor, de „explorare a realităţii”, reprezentând pentru ei o „ştiinţă din experienţă”.

Această metodă constă în punerea elevilor în contact direct cu obiecte şi fenomene, precum şi urmărirea (observarea) independentă a acestora, a modului de producere şi desfăşurare a lor, ceea ce-i dă un pronunţat caracter euristic şi participativ. Observaţiile pot fi de scurtă sau lungă durată şi urmăresc, pe de o parte, explicarea, descrierea şi interpretarea unor obiecte şi fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învăţare, iar pe de altă parte, exprimarea şi explicarea rezultatelor obţinute prin observare, inclusiv cu ajutorul unor suporturi materiale: tabele, desene, schiţe, grafice etc.

În general, observarea unui obiect oarecare sau a imaginii acestuia se face pornindu-se de la întreg la parte, cu ajutorul cuvântului, care asigură corelaţia dintre senzorial şi raţional.

Observaţia este atât o sursă de informaţii, cât şi o cale de a forma şi cultiva spiritul de observaţie, capacitatea de a observa în mod independent, pentru a surprinde şi reţine ceea ce e esenţial. De asemenea, această metodă asigură formarea unor capacităţi comportamentale cum sunt perseverenţa, răbdarea, consecvenţa, perspicacitatea, imaginaţia ş.a.

2. *Experimentul* este o metodă fundamentală de învăţare a ştiinţelor naturii (fizică, chimie, biologie, disciplinele tehnice şi tehnologice ş.a.), fiind, de fapt, o observare provocată. A experimenta înseamnă a-i pune pe elevi în situaţia de a concepe şi a practica ei înşişi un anumit gen de operaţii cu scopul de a observa, a studia, a dovedi, a verifica, a măsura rezultatele operaţiilor la care au participat efectiv. E o provocare intenţionată, în condiţii determinate, a unui fenomen, în scopul observării desfăşurării lui, al descoperirii legităţilor care-l guvernează, al verificării unor ipoteze. Activitatea experimentală poate lua forma unui experiment cu caracter de cercetare (descoperire), a unui experiment aplicativ sau a unui experiment destinat formării unor abilităţi practice, precum şi în scop demonstrativ (de ilustrare, de susţinere a unei explicaţii etc.).

Orientările noi în folosirea acestei metode au în vedere trecerea de la lucrările experimentale frontale (colective) spre cele efectuate în echipe sau individual, în care elevii operează ei înşişi cu materialul utilizat, efectuează observaţiile de rigoare pe baza unui program dinainte stabilit, notează constatările parţiale şi finale, precum şi, dacă e cazul, calculele necesare formulării generalizărilor corespunzătoare.

3. *Metode demonstrative*

Întrucât o bună parte din realitatea înconjurătoare nu poate fi pusă sub observaţie directă (obiecte şi fenomene din lumea „macro” şi „micro” a universului sau care aparţin unor epoci istorice sau spaţii

geografice îndepărtate, inaccesibile), se recurge la substitute ale realității, la materiale înlocuitoare ale obiectelor şi fenomenelor originale. În astfel de situații se recurge la *metodele demonstrative*. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta elevilor obiecte, fenomene, procese – reale sau fictive –, imagini ş.a., în scopul asigurării unui suport perceptiv, pentru uşurarea efortului de explorare a realității, pentru a asigura accesibilitatea şi înțelegerea în procesul cunoaşterii.

Demonstrația îmbracă forme dintre cele mai variate, în funcție de materialul intuitiv, demonstrativ ce se utilizează. Există posibilitatea de a efectua unele demonstrații cu obiecte sau acțiuni în starea lor naturală; un loc de seamă îl ocupă *demonstrația figurativă* (cu ajutorul reprezentărilor grafice), *demonstrația cu ajutorul desenului la tablă sau cu ajutorul modelelor (fizice, grafice etc.), demonstrația cu ajutorul imaginilor audiovizuale, demonstrația prin exemple* ş.a.

Iată câteva condiții care asigură eficiență sporită folosirii demonstrației:

– materialul intuitiv se arată elevilor numai în momentul în care va fi folosit efectiv; aceasta depinde de rolul ce i se acordă: în scopul dobândirii unor cunoştințe noi, pentru fixarea celor învățate, pentru formarea unor abilități practice ş.a.m.d.;

– în măsura în care e posibil, fără a se forța nota, este bine ca perceperea materialului să se facă prin intermediul a cât mai mulți analizatori;

– obiectele şi fenomenele să fie prezentate, de la caz la caz, pe etape, faze specifice dezvoltării (evoluției) unui proces;

– în dirijarea observației să se pornească de la întreg la parte; de la perceperea în ansamblu a obiectului, către părțile sale componente, cu sublinierea, pe baza comparațiilor, a unor asemănări şi deosebiri şi prin raportarea fiecărei părți la întreg;

– în timpul demonstrării să se asigure angajarea efortului intelectual al elevilor, în scopul formării şi dezvoltării unor capacități de cunoaştere, a spiritului de observație; să se realizeze o explorare perceptivă, mobilizând şi exersând procesele de cunoaştere.

Folosirea metodei demonstrației în viziunea didacticii moderne trebuie să aibă în vedere şi modul în care se stabilesc noile relații între profesori şi elevi. Demonstrarea este o modalitate de investigare a realității, de inițiere a elevilor într-un asemenea demers; elevii nu sunt simpli „observatori" ai demonstrației realizate de profesor, ci trebuie să fie participanți activi, cointeresați în a cerceta, a formula întrebări şi a găsi răspunsuri la acestea.

4. *Metode de modelare*

„*Modelarea didactică este o construcție artificială, substanțială sau mentală, a unor modele materiale, privite ca analoage ale unor sisteme sau cazuri originale, reale*”[*]. Faptul că în explicarea semnificației acestei categorii de metode am recurs la calea deductivă, dovedește că înțelegerea lor nu prezintă nici un fel de dificultate, dacă avem în vedere însuși termenul de *model*, în contextul larg al metodologiei instruirii. *Modelul*, la modul general spus, reprezintă ceea ce poate servi ca orientare pentru reproduceri sau imitații; este o reprezentare în mic a unui obiect; este o machetă. Şi pentru ca înțelesul acestui concept să fie deplin, *modelul* este sau poate fi şi „*un sistem teoretic sau material cu ajutorul căruia pot fi studiate indirect proprietățile şi transformările altui sistem mai complex, cu care primul sistem prezintă o analogie*” (DEX, 1996, p. 644). Sursa folosită pentru înțelegerea din punct de vedere lexical a termenului facilitează şi înțelesul pe care i-l acordă didactica generală. Căci, transferându-l în domeniul metodologiei instruirii, se poate deduce că modelul, ca instrument de învățare, reproduce componentele esențiale, distincte, ale originalului, în scopul accesibilizării explicației, demonstrației şi înțelegerii sale. Ceea ce înseamnă că modelul presupune *o simplificare, o schematizare a realității* şi, deci, nu poate fi identificat cu originalul. Dar, prin mijlocirea lui, a modelului, se poate cunoaşte şi înțelege originalul.

În procesul de învățământ se folosesc modele diferite, care pot fi grupate după gradul lor de abstractizare în:

– *modele materiale* (intuitive, fizice, tehnice) în rândul cărora se află: machetele, care pot fi relativ fidele originalului, dar în miniatură, ale unor aparate, maşini, instalații şi mulajele care sunt materiale intuitive. Şi unele şi altele sporesc în valoarea lor când sunt şi secționate;

– *modelele figurative* sunt reprezentări grafice: modele moleculare, celulare, atomice etc., diagrame, organigrame ş.a.

– *modelele ideale* (abstracte, simbolice) sunt exprimate în formule, scheme, ecuații. Acest tip de model poate fi prezentat şi sub forma unui concept, a unei idei sau teorii, chiar sub forma unui sistem simplu de reguli transpuse în plan ideatic (mintal). Bunăoară, simplul model grafic al scrierii unei litere, prin conştientizarea regulilor grafice, pe cale verbală, devine un model mintal, pe care elevul îl

[*] I. Cerghit, V. Bunescu, *Metodologia instruirii* 1988. În I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti, p. 195.

poate folosi ca un mijloc de autocontrol, ceea ce-l va scuti să recurgă mereu la modelul grafic, extern.

Modelele îndeplinesc atât funcţii demonstrative, cât şi euristice, prin aceea că îi ajută pe elevi să experimenteze, fie nemijlocit, fie în plan mintal, ceea ce înseamnă o reală angajare a efortului lor intelectual, o participare efectivă, specifică într-un proces de investigaţie. Lucrul cu modelul îl obligă pe elev să facă mereu corelaţii cu originalul, deschizând drumul spre ceea ce este esenţial, prin acţiune.

D. ***Metode bazate pe acţiune (operaţionale)***

Dacă metodele de comunicare verbală pun elevii în situaţia de a recepţiona, de a vehicula informaţiile şi de a le prelucra, metodele de explorare a realităţii le oferă posibilitatea de a învăţa cercetând, investigând obiectele şi fenomenele, metodele de acţiune directă (operaţionale), oferă şansa de a acţiona, de a transpune în fapte, în acţiuni experienţa mentală câştigată.

1. *Exerciţiul*. A efectua un exerciţiu înseamnă, în sensul cel mai larg al termenului, a executa o acţiune în mod repetat, a face un lucru de mai multe ori, astfel încât, în cele din urmă, să se dobândească unele îndemânări sau deprinderi.

a) *Rolul exerciţiului în procesul învăţării*

În activitatea didactică, exerciţiul reprezintă o metodă de bază, care presupune efectuarea conştientă şi repetată a unor operaţii şi acţiuni, în esenţă mintale sau motrice, în vederea formării unor deprinderi. Detaliind cele de mai sus se poate spune că exerciţiul are un rol cu totul aparte în întreg procesul învăţării. Iată câteva date oferite în acest sens:

– asigură învăţarea corectă a unor priceperi şi deprinderi, facilitând totodată însuşirea activă, conştientă şi temeinică a noţiunilor, regulilor, teoremelor, principiilor de bază ale ştiinţei, prin aplicarea lor în situaţii variate;

– contribuie la formarea corectă a unor priceperi şi deprinderi de muncă intelectuală şi fizică, a unor forme noi de comportare moral-civică;

– aduc o contribuţie importantă la dezvoltarea unor capacităţi creative, a spiritului de independenţă şi iniţiativă;

– fiind un mod specific de aplicare în practică a celor învăţate, priceperile şi deprinderile contribuie la consolidarea celor învăţate şi previn uitarea;

– exercițiile efectuate în condiții variate oferă posibilitatea de transfer al cunoştinţelor, capacităților şi comportamentelor însuşite, de evaluare a gradului lor de operaționalitate.

Se poate spune că, de fapt, întreaga activitate şcolară are semnificația unui exercițiu, care angajează efortul în procesul învățării, în autoperfecționare, în perspectiva educației permanente.

b) *Cerințe şi condiții care asigură eficiența exercițiului*

Exercițiul este o metodă complexă, care nu poate fi redusă la obținerea unor automatisme, adică a unor deprinderi, înțelese ca părți componente, automatizate ale activității. Exersând, elevii nu sunt simpli executanți, mai mult sau mai puțin conştienți, ai unei acțiuni, care are în vedere mai mult capacitatea de reproducere a celor învățate; ei trebuie să folosească în mod conştient, cele învățate în prealabil făcând mereu apel la rațiune. Automatizarea, fără a fi conştientizată, atrage după sine stereotopia acțiunilor, de unde neputința de a le folosi, de a le transfera în situații diferite, după nevoi. De aici şi neputința unor elevi de a raporta cunoştințele dobândite la situații noi, altele decât cele aflate din diverse surse.

Cu toate limitele lor, deprinderile au o importanță deosebită în activitatea şcolară în general, în procesul învățării în special. Unele dintre ele cum sunt cititul/lectura, scrisul, exprimarea corectă, oral şi în scris, deprinderea de a „citi" un desen tehnic, de a programa operațiile pe faze de lucru, deprinderile de mânuire a unor instrumente de lucru, a unor maşini etc. au o reală valoare practică, aplicativă. Datorită lor, efortul de gândire este degrevat în vederea atingerii unor performanțe mai cuprinzătoare, mai complexe, specifice domeniilor cunoaşterii în care ele se utilizează.

De aceea, didactica modernă pune accentul pe promovarea unor asemenea exerciții care să conțină componente ale unei acțiuni creative, care să fie scoase din limitele stereotipurilor, ale reproducerilor după modele date şi să asigure posibilități de prelucrare activă şi constructivă a cunoştințelor, cu real potențial creativ.

Eficiența exercițiilor este determinată de luarea în considerare a unor cerințe, cum sunt:

– asigurarea caracterului conştient, a înțelegerii depline a ceea ce urmează a fi exersat; exercițiul este, în ultimă instanță un mod specific, cu un obiectiv aparte, de aplicare a unor cunoştințe; înainte de a începe exersarea este necesar ca profesorul să se edifice asupra dimensiunilor teoretice ale exercițiului; elevii vor transpune în „plan mintal", prin intermediul vorbirii, întreaga suită de acțiuni care urmează să fie exersate;

– înțelegerea, de către elevi, a scopului urmărit prin exersare, precum şi a necesității şi însemnătății exercițiului ce urmează a fi efectuat, în condițiile situației de învățare; cunoaşterea suportului teoretic (cunoştințe, reguli, principii, condiții etc.) al exercițiilor;

– verificarea măsurii în care elevii au asigurată cunoaşterea temeinică a ceea ce au de efectuat prin exerciții, ca un mijloc de autocontrol, în scopul evitării formării unor deprinderi greşite, fiind cunoscute dificultățile de corectare, ulterior, a unor astfel de deprinderi;

– diferențierea exercițiilor potrivit particularităților individuale, îndeosebi ale celor care țin de capacitățile de învățare de care dispun elevii. Se pot folosi fişe cu exerciții de niveluri diferite din punct de vedere al dificultăților;

– crearea unor situații cât mai diferite de exersare, pentru a asigura posibilități cât mai largi de transfer al cunoştințelor şi al capacităților de învățare;

– demonstrarea modului de efectuare a exercițiului de către profesor, însoțită de explicațiile verbale necesare, este hotărâtoare în asigurarea efectuării unor exerciții corecte, care să ducă, la rândul lor, la formarea unor deprinderi corecte;

– asigurarea unei succesiuni progresive a exercițiilor, pe măsura creşterii în acelaşi ritm a dificultăților în efectuarea lor;

– realizarea unei ritmicități adecvate exersării, care să asigure formarea în timp scurt a deprinderilor;

– asigurarea controlului şi autocontrolului, ca mijloc de reglare a acțiunii şi obținerii unor performanțe superioare;

– eşalonarea în timp a exercițiilor în raport cu nivelul atins pe întregul parcurs al acțiunii; la intervale de timp mai mici la început, apoi la intervale care să permită temeinicia formării deprinderilor;

– creşterea gradului de independență al elevilor, pe măsura dobândirii experienței, care să permită realizarea unei exersări corecte.

2. *Metoda studiului de caz*

Studiul de caz este o metodă de mare valoare euristică şi aplicativă. Ea este utilă în general, în procesul învățării, la toate nivelurile de şcolaritate mai frecvent în stagiile de specializare, la cursurile de perfecționare.

Caracteristica principală a acestei metode o constituie faptul că permite elevilor, în general celor ce învață, o confruntare cu o situație reală, cu un caz real, care este luat drept „exemplu" tipic pentru o stare de lucruri mult mai generală şi care duce la înțelegerea şi soluționarea problemei (a cazului luat spre analiză şi soluționare). „Cazul" propriu-zis

este selectat în mod intenționat din realitatea unui sector de activitate şi condensează în sine ceea ce e esențial. Astfel, el aruncă o rază de lumină asupra a ceea ce e general valabil pentru întregul sector al activității din care a fost ales.

Ca metodă de învățare, cazul reprezintă un suport al cunoaşterii inductive, de la particular la general. Astfel, se ia un caz particular, real, se analizează, se compară cu alte cazuri din acelaşi domeniu al realității se stabilesc asemănări şi deosebiri, se desprinde ceea ce este esențial din fiecare caz în parte, se formulează generalizări sub forma unor concluzii.

Analiza de caz se foloseşte îndeosebi în studierea unor situații problematice, care se referă la practica vieții sociale (economice, industriale, agricole, administrativ-organizatorice, la aspecte ale conduitei umane). Prin folosirea acestei căi, cei ce învață se apropie de situații (cazuri) asemănătoare, chiar identice cu cele analizate. Prin studiul de caz se urmăreşte nu atât dobândirea unor cunoştințe noi, ci mai degrabă aplicarea în mod creator, la condiții noi, a unei experiențe deja dobândite, dar în condiții şi la situații noi. Acestea sunt impuse de noua situație-problemă ce urmează să fie rezolvată prin efortul comun de gândire şi imaginație.

Folosirea acestei metode presupune asigurarea unui portofoliu de cazuri reprezentative, printr-o atentă şi minuțioasă studiere a situațiilor cazuistice şi prin identificarea unor situații din domeniile cunoaşterii, ale culturii, ale istoriei, ale moralei, ale realității sociale îndeosebi. Comentarea acestora va oferi posibilitatea identificării de către elevi a unor procese, fenomene, care raportate la cazul studiat să permită înțelegerea cauzelor ce au determinat declanşarea fenomenului respectiv, măsurile ce pot prefigura soluționarea lui, comparativ cu fapte şi evenimente asemănătoare.

Sintetizând, se constată că în analiza studiului de caz se parcurg anumite etape: sesizarea şi depistarea cazului, cunoaşterea, în prealabil, a modelului metodic, de la sesizarea situației ce prefigurează cazul, până la rezolvarea lui (luarea unei decizii). Cazul se dă spre cercetare şi dezbatere tuturor elevilor unei clase, se analizează şi se ia o hotărâre. O variantă posibilă ar fi formarea unei grupe de elevi, care să analizeze cazul, să ia hotărârea şi să o comunice, argumentat, întregii clase. Se pot da individual, fiecărui elev, sarcini de studiere a unor cazuri şi de a formula argumentat hotărârea (măsura) pe care a adaptat-o. Elevul care a găsit soluția cea mai bună este solicitat să-şi argumenteze hotărârea.

III. LECȚIA – MICROSISTEM DE INSTRUIRE

1. **Relația dintre conținutul şi formele de organizare a procesului de învățământ**

Procesul de învățământ este o activitate întreprinsă intenționat, deliberat, de o mare complexitate, ceea ce implică şi o riguroasă organizare a sa. Ca şi în cazul altor tipuri de activitate umană, între conținutul procesului didactic şi formele de organizare şi desfăşurare a acestuia există o strânsă unitate. În relația conținut – formă, cel dintâi reprezintă componenta principală; forma de organizare a procesului de învățământ trebuie astfel gândită şi construită astfel încât să asigure corelarea sa cu toate componentele sistemului. Pe de altă parte, forma de organizare nu reprezintă doar un element exterior, de decor; ea exercită un rol activ asupra conținutului.

Modul de organizare a procesului de învățământ cel mai răspândit este *organizarea sa pe clase şi lecții*. Fundamentarea teoretică a lecției şi folosirea ei astfel încât să răspundă cerințelor dezvoltării şcolii în condițiile economico–sociale ale secolului al XVII-lea o datorăm cunoscutului pedagog ceh Jan Amos Comenius. El a fost acela care a contribuit la „asocierea conceptului de *lecție* şcolară cu cel de *clasă* de elevi; el a întrevăzut necesitatea legării lecției de activitatea *colectivă*, comună a unei întregi clase de elevi, în locul celei de tip individual, practicate secole de-a rândul până atunci”[*].

Dacă la asocierea amintită mai sus se adaugă şi relațiile ce se stabilesc între organizarea conținutului, structura lecției, timpul desfăşurării ei, organizarea activității pe ani şcolari, se poate spune că marele pedagog ceh a pus bazele *sistemului de organizare pe clase şi lecții,* care a cunoscut o largă şi rapidă răspândire.

În țara noastră acest sistem a fost introdus prin Legea instrucțiunii din 1864, care a însemnat un moment decisiv în dezvoltarea şcolii româneşti.

---

[*] I. Cerghit (coordonator), *Perfecționarea lecției în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, p. 10.

Iată, succint, caracteristicile acestui mod de organizare:

– conținutul este dispus pe discipline de studiu, fiecare cu programe proprii, eşalonate pe ani de studii, divizate pe teme ce se parcurg într-un şir de lecții;

– elevii sunt grupați pe clase, după vârstă şi nivelul de pregătire;

– trecerea dintr-o clasă în alta se face anual, pe baza promovării; programul de activitate este organizat pe ani şcolari, cu o durată determinată şi împărțită în subperioade (trimestre, semestre) urmate de vacanțe;

– ziua şcolară se desfăşoară după un orar, în care diferitele discipline se succed în unități de timp egale, alternând cu recreații;

– lecțiile se predau succesiv tuturor elevilor clasei (după orarul stabilit).

De-a lungul timpului, sistemul de organizare a procesului de învățământ pe clase şi lecții a cunoscut continue perfecționări la înfăptuirea cărora au avut contribuții de seamă pedagogi precum J. F. Herbart, cunoscut îndeosebi prin stabilirea acelor „trepte formale", care aveau să fie numite, cu timpul, verigi, etape, momente. Paralel cu extinderea şi perfecționarea sistemului pe clase şi lecții au fost încercate şi aplicate şi alte forme de organizare a procesului instructiv–educativ.

Toate aceste încercări au avut o existență efemeră, chiar dacă la baza lor au stat încercări meritorii de adaptare a procesului de învățământ, în toate componentele sale, la particularitățile psihice ale elevilor din diferite grupe de vârstă, de stimulare a activităților în actul învățării, a interesului lor pentru studiu.

2. **Tipuri şi structuri de lecții; variante ale acestora**

Obiectivele întregului proces educațional se realizează, în primul rând, prin forma sa cea mai bine organizată, care este lecția. Că aceasta este forma de bază a procesului de învățământ o dovedeşte faptul că, raportată la alte forme de organizare a procesului instructiv–educativ, cum sunt, spre exemplu, lucrări practice, cercuri pe discipline de învățământ, excursii şi vizite, lectura particulară, meditații, consultații ş.a., aproximativ 70-80 la sută din totalul orelor de activitate pe parcursul celor trei trepte de învățământ preuniversitar sunt folosite prin lecții (cca 95 la sută în învățământul primar, 70-80 la sută în învățământul gimnazial şi 60-70 la sută în cel liceal). Un elev participă în cei 12 ani de şcoală la cca 10.000 de lecții, iar un învățător / profesor ține pe parcursul carierei sale didactice între 20-22 mii de lecții[*].

[*] I. Cerghit, *Perfecționarea lecției în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,1983.

Acestea sunt, printre altele, argumentele care ne determină să supunem atenției, reluând (pentru a nu uita) câteva elemente cu privire la lecție, ca formă de bază a procesului de învățământ.

Fiind un microsistem de instruire, lecția încorporează în ea toate componentele procesului de învățământ: *obiective, conținuturi, metodologie, relații pedagogice*, *criterii de evaluare* etc. Aceste componente, prin acțiunea lor unitară, asigură eficiența microsistemului în ansamblul lui. Datorită virtuților ei formative, lecția s-a menținut, de-a lungul secolelor, ca formă fundamentală de organizare a instruirii. Structura fiecărei lecții, modul de organizare a diferitelor activități ce au loc în cadrul ei, potrivit obiectivelor stabilite, dau lecției un anume specific, ceea ce permite ca lecțiile să fie încadrate în tipuri, pe baza unor elemente comune, care dau identitate fiecăreia dintre ele.

Procesul de învățământ se înfăptuieşte prin câteva modele de activitate, care, de fapt, se confundă în bună măsură ca înseşi componente ale procesului de învățământ. Aceste activități prefigurează scopul didactic principal, sarcina didactică dominantă în fiecare lecție, care determină, în ultimă instanță tipul sau modelul pe baza căruia se concepe, se structurează, fiecare lecție. Existența acestor scopuri sau sarcini didactice nu este aleatorie, întâmplătoare; ele sunt determinate de chiar particularitățile procesului învățării şi se regăsesc, într-o măsură mai mare sau mai mică, în succesiuni şi ponderi diferite în orice activitate de învățare organizată; deci în fiecare lecție.

Potrivit acestui criteriu, se conturează tipurile fundamentale, de bază, principale, de lecții. Iată-le: *lecții de achiziționare de noi informații (de predare-învățare, de comunicare de noi cunoştințe), lecții de repetare (recapitulare) şi sistematizare a cunoştințelor, lecții de aplicare în practică a cunoştințelor, priceperilor şi deprinderilor, lecții de verificare şi evaluare a rezultatelor şcolare.*

Deosebirea între aceste tipuri de lecții, în privința structurii lor, nu este tranşantă, fără echivoc, categorică; fiecare tip de lecție conține în structura sa elemente din celelalte tipuri; este însă dominantă activitatea care îi dă identitatea, precum şi rolul pe care îl are în procesul instructiv–educativ.

Din acest punct de vedere, este vorba de tipul cunoscut sub denumirea de *lecție mixtă (combinată sau cu toate verigile).* Este tipul de lecție cel mai frecvent la clasele primare şi gimnaziale datorită diversității activităților, care asigură menținerea cu mai multă uşurință a atenției, a interesului şi a efortului intelectual ale şcolarilor pe parcursul întregii lecții. Adaptate la specificul fiecărei

discipline şi la nivelul capacităţilor de care dispun elevii fiecărei clase, asemenea lecţii îşi găsesc loc, fireşte, şi în celelalte trepte ale învăţământului.

3. **Structura lecţiei „mixte”**

Problematica structurii lecţiilor a angajat intense cercetări încheiate cu formularea de soluţii care au evoluat de-a lungul anilor, cunoscând continue perfecţionări. Indiferent de denumirea pe care o poartă momentele, etapele prin care trece lecţia, trebuie înţeleasă şi avută în vedere *funcţia logică şi psihologică a fiecărui eveniment instrucţional*. Iată cum poate fi concepută structura „tradiţională” a lecţiei mixte; însăşi denumirea acestor momente, evenimente ale lecţiei sugerează specificul activităţii ce are loc în fiecare dintre ele.

a) *Pregătirea organizatorică* a clasei se referă la prezenţa elevilor, la materialele necesare pentru cei doi „agenţi umani” – profesori, elevi, precum şi la pregătirea psihologică, la crearea unei atmosfere propice activităţii de învăţare ce urmează.

b) *Verificarea măsurii* în care elevii stăpânesc informaţiile şi dispun de capacităţile corespunzătoare privitoare la ceea ce s-a parcurs anterior şi care asigură, în acelaşi timp înţelegerea a ceea ce urmează să se parcurgă în vederea realizării obiectivelor formulate pentru noua lecţie. Aceste considerente impun *verificarea temelor efectuate de elevi acasă*, atât în scopul cunoaşterii posibilităţilor de aplicare, de integrare a informaţiilor dobândite, a capacităţii lor de a rezolva independent şi creator sarcinile ce le revin în momentele următoare ale lecţiei, cât şi pentru cultivarea spiritului de responsabilitate în îndeplinirea obligaţiilor şcolare. Şi fiindcă tema efectuată acasă are în vedere doar o parte din materia parcursă anterior, este necesară o succintă incursiune în întregul sistem de cunoştinţe şi capacităţi dobândite într-un întreg sistem de lecţii, care se referă la o temă sau la un capitol.

c) *Anunţarea subiectului* noii lecţii, a scopului şi obiectivelor acesteia. Uneori este necesară o succintă discuţie pregătitoare pentru reactualizarea cunoştinţelor de care dispun elevii, în scopul integrării noilor achiziţii în sistemul celor vechi, alteori, anunţarea subiectului noii lecţii, inclusiv a obiectivelor, se poate face direct.

d) *Comunicarea – asimilarea noilor cunoştinţe reprezintă etapa principală a lecţiei mixte (combinate),* având durata cea mai mare în economia acesteia. În această secvenţă se extinde experienţa de cunoaştere a elevilor, ceea ce presupune, pentru profesor, luarea unor măsuri cu privire la: volumul şi calitatea informaţiilor ce vor fi

asimilate de elevi, sistematizarea acestora, metodele, mijloacele folosite, modalităţi de angajare a efortului propriu al elevilor în procesul învăţării, a spiritului lor de independenţă, angajarea capacităţilor creatoare, a spiritului aplicativ, gradul de operaţionalizare a obiectivelor formulate pentru lecţie ş.a.

e) *Fixarea cunoştinţelor noi*, prin exerciţii imediate, de întărire a celor învăţate, exerciţii aplicative, de consolidare a unor algoritmi, de aplicare a lor în condiţiile noi, în care se „asamblează" cunoştinţele şi algoritmii noi într-o nouă construcţie ş.a.

f) *Darea temei pentru acasă,* însoţită de explicaţiile de rigoare, are ca obiectiv repetarea şi exersarea celor învăţate în scopul cultivării capacităţii de a munci independent, de a aplica cele învăţate în condiţii variate.

Ordinea secvenţelor unei lecţii mixte (combinate), în care sarcina dominantă o constituie dobândirea de noi cunoştinţe, nu este obligatorie; aşa cum nu e obligatorie nici parcurgerea absolut a tuturor etapelor amintite. În funcţie de clasa la care are loc (particularităţile de vârstă ale elevilor), de nivelul lor intelectual, de obiectivele formulate, de disciplina de învăţământ, de conţinuturile învăţării, de mijloacele de învăţământ utilizate, de locul în care se desfăşoară, precum şi în funcţie de alţi factori, se pot concepe variante multiple ale acestui tip de lecţie, făcând din structura ei un cadru variabil, elastic, adaptabil. De altfel, trebuie spus că *lecţia, orice lecţie este, în ultimă instanţă, un act de creaţie; ea nu poate accepta schematismul şi şablonismul mecanic.* Dar pentru a fi creator în acest domeniu e nevoie de o pregătire superioară, de specialitate şi psihopedagogică, de calităţi nu doar native, ci şi formate prin studiu, prin căutări, prin dorinţa de autodepăşire.

Şi pentru a susţine ideea de mai sus, iată câteva situaţii în care excepţiile întăresc regula:

– când lecţia nouă constituie început de capitol (lecţie introductivă) poate lipsi verificarea cunoştinţelor, mai ales în situaţii în care – în sistemul de lecţii – lecţia combinată respectivă este precedată de o lecţie de verificare şi evaluare a cunoştinţelor;

– anunţarea subiectului şi a scopului lecţiei noi se poate face în timpul comunicării – asimilării noilor cunoştinţe, după ce elevii au aflat despre conţinutul unor concepte noi, care nu puteau fi prezentate înainte de înţelegerea lor;

– fixarea cunoştinţelor se poate face pe parcursul receptării lor, parţial, pe unităţi logice, pe fragmente (formularea unor idei principale – la citire / lectură, cu prilejul analizelor literare), sau după criteriul

corpurilor (structurilor logice) de cunoştinţe distincte. În aceste cazuri, după asimilarea fiecărui corp de cunoştinţe, se face asimilarea lor;

– tema pentru acasă se poate da şi în etapa comunicării – receptării noilor cunoştinţe, imediat după ce a fost efectuat, spre exemplu, un exerciţiu de întărire, de ilustrare a unor reguli teoreme, concepte etc. se fixează ca temă pentru acasă efectuarea unor exerciţii asemănătoare; în felul acesta nu se mai consumă timp, la sfârşitul orei, pentru explicarea temei[*].

Recomandările făcute mai sus, cu privire la structura lecţiilor mixte (combinate), pot fi luate în seamă şi în cazul unor lecţii care au şi alte sarcini didactice dominante. Avem în vedere faptul că cele mai multe lecţii nu sunt „pure" din punctul de vedere al structurii lor, în funcţie de sarcinile didactice pe care şi le propun. Într-un fel sau altul multe dintre ele, mai ales la clasele mici şi chiar la cele gimnaziale, sunt, în ultimă instanţă, mixte (combinate); chiar dacă sarcina dominantă nu e comunicarea – receptarea cunoştinţelor.

4. **Structura lecţiei ca succesiune a evenimentelor de instruire**

Rezultatele cercetărilor întreprinse în ultimele decenii cu privire la tipologia şi structura lecţiilor converg spre înlocuirea vechilor „verigi", „etape", sau „momente" ale lecţiei cu ceea ce se cheamă „*evenimentele*" instruirii. Nu e vorba doar de o simplă schimbare de terminologie; se are în vedere faptul că desfăşurarea unei lecţii este privită ca o acţiune deliberată, ceea ce presupune a schimba o realitate dată, a schimba ceea ce există în ceea ce ar trebui să existe. Astfel procesul de învăţământ este înţeles ca o succesiune de schimbări în modul de lucru al profesorului şi al elevilor, în scopul învăţării, al obţinerii de transformări în planul cunoaşterii şi al comportamentului elevilor. Un eveniment înseamnă o schimbare, iar lecţia nu este altceva decât o *succesiune de evenimente externe* care, valorificând resursele avute, conduce la *declanşarea evenimentelor interne*, adică la învăţare.

Fără a fi negată structura „metodică" a lecţiilor în didactica tradiţională, orientările noi în acest domeniu converg spre acceptarea teoriei lui Robert Gagné, care pare a reprezenta cea mai bună soluţie în legătură cu structura lecţiei, privită ca o succesiune a evenimentelor instruirii. Evenimentele includ un set de comunicări şi acţiuni care

[*] N. Oprescu, *Pedagogie*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 1996.

intervin în cursul desfăşurării lecţiei, cu scopul de a stimula şi susţine realizarea optimă a procesului învăţării, de a ajuta elevul „…să progreseze de unde este la începutul unei lecţii până la însuşirea capacităţii identificate drept obiectiv al lecţiei”[*].

a) *Captarea şi orientarea atenţiei*. Succesul în procesul învăţării este asigurat de o anume stare interioară a elevului, de promovarea şi menţinerea continuă a unei stări de atenţie a întregii clase, indispensabilă receptării, înţelegerii şi realizării actului învăţării. Concentrarea atenţiei facilitează creşterea elanului în starea de muncă, de învăţare, amplifică dispoziţia de a învăţa, sporeşte randamentul învăţării.

Captarea, menţinerea şi orientarea atenţiei sunt facilitate la preşcolari şi la şcolarii mici de interesul pentru cunoaştere, de curiozitatea lor încă neştirbită pentru a şti. Iar modalităţile de a le capta atenţia, chiar la începutul lecţiei sunt multiple. O ilustraţie, un desen, un tablou, un obiect oarecare, fie din natură, fie imaginea lui, un semn grafic oarecare etc. sunt izvoare certe de captare şi menţinere a atenţiei.

Pentru elevii mari, motivaţia învăţării poate reprezenta o „sursă” convingătoare de captare a atenţiei.

Acest prim „eveniment” al lecţiei nu se limitează doar la ceea ce se face în deschiderea lecţiei, eventual printr-un artificiu, oricât de spectaculos ar fi el; atenţia trebuie menţinută pe tot parcursul lecţiei prin măsuri adecvate, legate de fiecare secvenţă de conţinut, prin varietatea procedeelor, prin alternarea unor forme diverse de activitate, care să angajeze elevii în procesul învăţării.

b) *Enunţarea (comunicarea) obiectivelor urmărite*.

Este un adevăr de necontestat că elevii (şi nu doar ei) învaţă mai bine, sunt mult mai angajaţi în procesul învăţării, dacă ştiu de la început unde trebuie să ajungă. Ceea ce înseamnă, în acelaşi timp, şi un mijloc de captare a atenţiei, de angajare mai hotărâtă la efort. De vreme ce până şi jocurile preşcolarilor şi ale şcolarilor mici au o finalitate, au elemente de competiţie, cu atât mai mult este necesară cunoaşterea anticipată a finalităţilor urmărite în fiecare lecţie. Enunţarea obiectivelor e bine să fie făcută nu atât prin termeni de conţinut, cât mai ales în termeni de învăţare comportamentală.

c) *Reactualizarea structurilor învăţate anterior*.

Acest eveniment are în vedere faptul că orice activitate didactică este o secvenţă instrucţională legată de activitatea care o precede şi de cea care o urmează. Cu cât este mai bine organizată în mintea elevilor

[*] R. M. Gagné, *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, p. 137.

materia învățată anterior, cu atât mai uşoară va fi însuşirea, prin efort propriu, a elementelor noi, ce vor fi mereu integrate în structurile vechi, care sunt deja organizate în mintea elevilor. Raportarea continuă, în mod raţional, a stimulilor noi la structurile deja existente asigură învățării un caracter conştient, ceea ce poate reprezenta o garanție a succesului.

d) *Prezentarea materialului – stimul (a materiei noi)* se face în funcție de obiectivele fiecărei lecții, de conținuturile învățării, potrivit specificului fiecărei discipline de învățământ, şi conținutului stabilit pentru fiecare lecție. Acest eveniment se parcurge prin folosirea unei strategii şi tehnologii adecvate, cunoscute cu prilejul studierii metodelor de învățământ. Există moduri combinatorii sau alternative de prezentare a conținuturilor. Frecvența cu care se apelează la una sau la alta dintre aceste modalități de lucru variază, de obicei, în funcție de specificul materiei de învățat, precum şi de alți factori, îndeobşte cunoscuți.

e) *Dirijarea învățării* presupune folosirea unei metodologii care să asigure angajarea totală a efortului intelectual al elevilor în actul învățării, antrenarea acestora în activități teoretice şi practice, aplicative, creative. Elevii sunt capabili de a dovedi o oarecare notă de originalitate în realizarea unor lucrări, în găsirea unor soluții „noi" la sarcinile pe care propunătorul li le pune în față. Intervențiile acestuia, enunțurile pe care le formulează au funcția nu doar de a comunica un anumit conținut, de a informa, ci de a dirija învățarea, de a îndruma eforturile de reamintire, de căutare şi exprimare, de redescoperire, de fixare în memorie, de transfer. Întrebările formulate trebuie să solicite elevii la operații de identificare, de recunoaştere, de comparare, de clasificare, de ilustrare a unor definiții, de completare, de modificare ş.a.

f) *Asigurarea conexiunii inverse (feed–back-ul).* Obținerea performanțelor propuse în procesul învățării depinde în mare măsură de capacitatea elevilor de a se *autocontrola*, de nivelul la care ei reuşesc să-şi perfecționeze activitatea de învățare în funcție de informația imediată asupra rezultatelor înregistrate până în acel moment. Capacitatea de autocontrol presupune realizarea unor conexiuni inverse, pe baza cunoaşterii performanțelor atinse la un moment dat. Momentele de conexiune inversă oferă posibilitatea autoreglării activității atât a profesorului, cât şi a elevilor în vederea creşterii nivelului performanțelor.

g) *Verificarea şi evaluarea rezultatelor*. Prin conexiunile inverse ce apar pe parcursul unei lecții se face şi evaluarea, bazată pe măsurarea cât mai riguroasă a rezultatelor. Această operație trebuie să aibă în vedere nu doar informații factuale, date şi termeni de natură cantitativă, care solicită o simplă reproducere a acestora, ci şi însuşirea

unor feluri de muncă intelectuală, a capacității de a opera cu elementele teoretice dobândite. Altfel spus, e vorba de a cunoaşte măsura în care obiectivele stabilite inițial au devenit operaționale, comportamentale.

h) *Intensificarea retenției şi a transferului*.

Chiar dacă învățarea nu se confruntă cu memorarea, trăinicia învățării previne uitarea. Achizițiile cucerite în procesul învățării au valoare dacă se mențin drept cuceriri pe termen lung şi dacă devin operaționale. De altfel, tocmai calitatea de a deveni operaționale, de a fi aplicate le asigură durabilitate. Valoarea informațiilor dobândite într-o lecție constă nu atât în cantitatea, cât în calitatea lor; iar aceasta este asigurată de măsura în care informațiile sunt exprimate în concepte, idei, teze fundamentale, norme, reguli, principii etc. şi sunt utilizate în scopul dobândirii, prin intermediul lor, a unor noi cunoştințe.

Modalitățile de aplicare în practică ne introduc în domeniul *transferului cunoştințelor*, atât de actual în didactica modernă. Astăzi este susținută tot mai mult ideea că valoarea unei cunoştințe se exprimă nu prin ceea ce aduce ea specific, ci prin ceea ce are comun, generalizabil, transferabil dintr-un domeniu în altul de gândire şi acțiune (I. Cerghit). Transferul cunoştințelor presupune circulația lor, folosirea lor dintr-un domeniu în altul, extinderea domeniului, a câmpului de aplicare a celor învățate inițial spre alte domenii. Aplicațiile practice au, prin urmare, nu doar un rol pur instructiv sau de fixare a cunoştințelor în memorie. Ele pot fi plasate oriunde şi oricând este necesară o generalizare, o extindere a concluziilor teoretice formulate, care depăşesc sursa din care au fost extrase.

i) *Darea şi explicarea temelor pentru acasă* este un eveniment plasat cel mai adesea în finalul lecției, dar care, uneori, poate fi realizat chiar în timpul prezentării conținutului, sau în procesul dirijării învățării. Cerințele care asigură eficiența acestui eveniment coincid cu cele care s-au prezentat în structura „tradițională" a lecției.

Evenimentele instruirii sunt valabile pentru toate tipurile de lecții, iar numărul lor poate fi diferit de la o lecție la alta. Fixarea şi ordonarea lor se fac în funcție de obiectivele stabilite. Astfel, bunăoară, anunțarea scopului poate lipsi în anumite cazuri, conexiunea inversă poate surveni o dată sau de mai multe ori, fixarea poate fi făcută şi după fiecare secvență de conținut, ea putând fi înlocuită cu transferul cunoştințelor ş.a.m.d. Organizarea evenimentelor se realizează într-o manieră flexibilă, suplă, adecvată situațiilor concrete care pot apărea în intenția de a înfăptui, în ultimă instanță, obiectivele propuse.

Modul acesta nou de a concepe realizarea lecțiilor conferă structurilor lor o mare valoare funcțională, evitând un nedorit schematism.

Partea a IV-a

EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR

1. **Semnificaţia evaluării randamentului şcolar**

Privită din punct de vedere pur didactic, evaluarea este o componentă de seamă a procesului de învăţământ. Restrângând sfera termenului, se poate spune că evaluarea încheie ciclul predare–învăţare devenind, ea însăşi, un proces, prin care se estimează măsura, sau nivelul la care cei doi „agenţi umani", profesorul şi elevii, au realizat, la parametri doriţi, performanţele propuse. Asociind termenul de evaluare, cu acela de randament se poate aprecia raportul dintre efortul depus în desfăşurarea procesului şi efectele sau rezultatele obţinute. În acest sens, evaluarea apare ca o activitate de autoreglare (*feed-back*), atât pentru elevi, cât şi pentru profesori, în perspectiva obţinerii unor performanţe superioare.

Privită în acest sens, evaluarea activităţii de învăţământ este mai mult decât o operaţie sau o tehnică, fiind o acţiune complexă, un ansamblu de operaţii mintale şi acţionale, atitudinale şi afective prin care se răspunde la întrebări cum sunt: în ce scop şi în ce perspectivă se evaluează; ce se evaluează (conţinutul evaluării); când se evaluează (în ce fază sau etapă a procesului învăţării); cum se evaluează; cum se prelucrează datele obţinute şi cum sunt valorificate informaţiile obţinute[*].

Evaluarea randamentului şcolar se face atât la nivel de macrosistem (sistemul de învăţământ), cât şi la nivel de microsistem (procesul de învăţământ). Evaluarea procesului de învăţământ, la care sunt angajaţi direct profesorul şi elevii, se face prin compararea performanţelor realizate de elevi, cu ajutorul unor instrumente speciale folosite în acest scop, cu obiectivele instructiv-educative ale unui nivel (ciclu, treaptă) de învăţământ. În acest sens, se poate spune că asigurarea succesului la învăţătură, obţinerea unor performanţe superioare în procesul didactic

[*] I. T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000, p.12-13.

reprezintă un fapt social cu profunde semnificaţii şi consecinţe. Iar funcţia pedagogică a evaluării constă tocmai în cunoaşterea nivelului performanţelor, a cauzelor care le-au generat.

Din perspectiva elevilor, evaluarea (verificarea şi aprecierea sistematică) constituie o puternică influenţă asupra comportamentului propriu activităţii de învăţare al lor, un stimulent puternic, un mijloc de formare a motivaţiei învăţării, de cultivare a interesului pentru cunoaştere, un mijloc de consiliere profesională. Pentru profesor, rezultatele obţinute prin evaluare îi oferă posibilitatea de a valorifica toate constatările în scopul perfecţionării întregului sistem al procesului didactic, începând cu formularea scopurilor şi obiectivelor educaţionale, continuând cu selectarea conţinuturilor şi cu alegerea strategiilor şi metodologiilor didactice de mare randament.

Sintetizând, se poate spune că evaluarea, concretizată în măsurarea şi aprecierea rezultatelor şcolare, are un triplu rol: a) **de constatare**, ceea ce înseamnă o inventariere a celor dobândite până în momentul evaluării; b) **diagnosticarea**, adică analiza tuturor datelor culese, compararea lor, separarea a ceea ce e esenţial din datele particulare, care să permită formularea unor generalizări, a unor concluzii cu valoare operaţională; c) **prognosticare**, adică proiectarea a ceea ce va urma, în scopul ameliorării situaţiei şi obţinerii unor performanţe superioare, în perspectivă imediată şi îndepărtată; altfel spus e vorba de prefigurarea desfăşurării ulterioare a procesului.

2. **Strategii de evaluare a randamentului şcolar**

O analiză comparativă realizată de I. T. Radu scoate în evidenţă faptul că evaluarea devine productivă cu condiţia integrării ei în procesul didactic, ca acţiune constitutivă a acestuia; nu doar ca o aură sau un auxiliar. Experienţa în acest domeniu a permis conturarea a trei forme de evaluare potrivit momentului şi modului în care se realizează. Le vom prezenta în cele ce urmează:

a) **Evaluarea iniţială**, după cum o spune chiar denumirea sa, se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învăţământ, an şcolar, începutul unui capitol şi chiar al unei lecţii). Semnificaţia şi conţinutul evaluării iniţiale sunt sugerate chiar de denumirea ei. Justificarea e cât se poate de uşor de explicat. Indiferent de întinderea în timp a unei activităţi de instruire, există certe şi explicabile diferenţieri în nivelul de pregătire al elevilor, în resursele intelectuale de care dispun, în capacităţile pe care şi le-au conturat. Toate aceste

elemente trebuie ştiute în prealabil. Cunoscutul specialist în psihologia învăţării, D. Ausubel, consideră că „ceea ce influenţează cel mai mult învăţarea, este ceea ce ştie elevul la plecare”*.

Iar pentru a cunoaşte ce elevii ştiu, la orice început de drum, singura soluţie este evaluarea iniţială, prin examinări orale, dar mai ales scrise. Pe această cale se stabileşte un „diagnostic” care arată nivelul pregătirii elevilor în domeniul ce urmează să fie investigat în continuare. Dacă e cazul se întocmesc programe de recuperare, eventual pe niveluri diferite.

b) **Evaluarea pe parcursul procesului didactic (evaluarea dinamică).**

Succesul în activitatea didactică depinde în mare măsură de felul în care sunt evaluate procesele de predare-învăţare. Altfel spus, evaluarea rezultatelor şcolare trebuie realizată pe întreg parcursul procesului didactic, ca o ilustrare a caracterului dinamic al acesteia (I. T. Radu).

Evaluarea dinamică se foloseşte în forma a două modele: *evaluare cumulativă (sumativă)* şi *evaluare continuă (formativă)*.

Evaluarea cumulativă se realizează prin verificări parţiale, şi se finalizează cu încheieri de bilanţ, asupra rezultatelor, după perioade mai lungi (capitole, semestru, an şcolar, ciclu şcolar). Se apreciază numai rezultatele, nu şi procesul. Are loc după parcurgerea procesului, care nu mai poate fi ameliorat. Acest tip de evaluare oferă informaţii necesare pentru desfăşurarea procesului în perspectivă mai îndepărtată (nu imediată).

c) **Evaluarea continuă** (formativă) are loc prin verificarea tuturor elevilor şi a întregii materii. Ea este inclusă în procesul de instruire şi se realizaseră pe parcurs, după secvenţe mici şi oferă luarea unor măsuri de ameliorare a procesului de recuperare „din mers” a rămânerii în urmă a unor elevi, sau a unor secvenţe din materia parcursă, favorizând prevenirea eşecului. Evaluarea continuă se face în mod curent, pe secvenţe de lecţie, la sfârşitul fiecărei lecţii sau după mai multe lecţii (sisteme de lecţii). În acest fel, evaluarea realizează un *feed-back* continuu, atât pentru elevi, cât şi pentru profesor.

Abordarea în parte a fiecăreia din formele (strategiile) de evaluare nu trebuie să creeze impresia că destinaţia lor e tranşantă; ele nu se exclud, dimpotrivă se întrepătrund şi se completează reciproc.

---

* Ausubel D., *Învăţarea în şcoală* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

3. **Relaţia dintre finalităţile educaţiei şi evaluare**

Evaluarea randamentului şcolar, oricare ar fi obiectivele ei imediate (cunoaşterea performanţelor, ierarhizarea acestora, clasamentul, selecţia la încheiere a unui ciclu de şcolaritate sau pentru intrarea într-un ciclu nonobligatoriu) trebuie să susţină şi să stimuleze activitatea de predare-învăţare, cu care face corp comun. Ea are menirea de a facilita reglarea activităţii profesorului, oferind informaţii despre calitatea predării, despre modul în care a fost selectat şi structurat conţinutul instruirii, despre accesibilitatea acestuia, despre valoarea metodologiilor utilizate. În acest sens, evaluarea are o dublă semnificaţie: de orientare şi de corecţie. *Orientarea* are în vedere traseul predării-învăţării, iar *funcţia de corecţie* urmăreşte reglarea procesului didactic şi implică explicarea obligatorie a performanţelor. Dintotdeauna evaluarea a constituit un barometru, mai ales pentru celelalte secvenţe ale procesului didactic: predarea-învăţarea. Fie şi numai enunţarea câtorva trăsături ale epocii contemporane prezentate într-un capitol anterior, permite formularea unor teze, a unor principii, norme etc., cu implicaţii majore în însăşi componenta evaluării procesului didactic. Cum se vede, este vorba de o abordare sociologică a evaluării, ceea ce dă naştere unei adevărate sociologii a evaluării.

Din această perspectivă, evaluarea rezultatelor şcolare se produce deopotrivă sub impactul sistemului educativ şi al contextului social, ceea ce duce la folosirea unor tehnici specifice de evaluare (I. T. Radu).

Privite din perspectiva evaluării, problemele cu care se confruntă învăţământul contemporan nu pot fi soluţionate prin măsuri de natură cantitativă, ci calitativă; *prin separarea informaţionalului (a cantităţii) de formaţional* şi predarea-învăţarea în mod nemijlocit a capacităţilor intelectului.

Cum se ştie, în didactica tradiţională avea prioritate informaţionalul; toată atenţia era îndreptată asupra lui, el fiind centrul instruirii. Chiar dacă, pe această cale, se asigura formarea, noua didactică, cea a intelectului, care pune accentul pe capacităţi nu exclude însuşirea de informaţii, fără de care nu poate fi concepută formaţia; dar dacă altă dată aceasta din urmă era punctul final al instruirii, în noua didactică, ea (formaţia) constituie o prezenţă activă, legitimă, chiar de la începutul instruirii, informaţiile fiindu-i subordonate.

Realitatea de mai sus presupune o separare clară, explicită a informației de formație, stabilirea riguroasă a ceea ce este această formație şi transformarea ei în obiective ale învățării, întocmai ca şi cele legate de informație. Este necesară subordonarea informației obiectivului formativ, astfel încât prin intermediul ei (a informației) cel ce învață să-şi poată construi treptat, conştient şi activ un mod anume de a gândi (N. Radu).

4. **Tipologia rezultatelor şcolare sau ce se evaluează în activitatea de învățământ**

Aprecierile făcute mai sus nu ne-au îndepărtat câtuşi de puțin de componenta evaluării a procesului didactic. Problematica evaluării poate fi soluționată prin încercarea de *a formula obiectivele educaționale de aşa manieră încât să permită stabilirea unei relații intime între componentele procesului didactic.* În context, în noile programe de învățământ, obiectivele reprezintă primul element al structurii lor. Iată, spre ilustrare, câteva obiective formative, care răspund nevoilor de instrucție ale societății contemporane. Toate pot fi formulate sub genericul de „capacități" sugerând şi modalitățile de evaluare.

Societatea contemporană are nevoie nu de „enciclopedişti", ci de specialişti culți, care să dispună mai ales de capacități ale intelectului, cu ajutorul cărora să răspundă marilor comandamente ale societății actuale şi, mai ales, ale celei viitoare.

a) **Capacitatea de adaptare (readaptare) la situațiile extrem de mobile, care apar inevitabil**, ele fiind o dovadă a progresului, iar mobilitatea profesională o condiție a adaptării. În planul evaluării, adaptarea presupune capacitatea de transfer al informațiilor şi folosirea lor în situații noi, iar corelarea şi integrarea informațiilor în sisteme noi sunt dovezi ale capacității de adaptare. Deci, se evaluează.

b) **Capacitatea de a aplica**; nimic nu se învață doar de dragul de a şti; cunoştințele se însuşesc realmente în procesul aplicării lor. Orice achiziție nouă obținută prin efort intelectual propriu, are o finalitate, care îi asigură durabilitate şi dovada existenței sale; această capacitate poate şi trebuie evaluată. Un simplu termen sau concept nou, o expresie nouă introduse în sistem asigură aplicarea lor.

c) **Capacitatea de a învăța cu mijloace proprii „ştiința de a învăța**"; altfel spus: „a învăța să înveți" – în perspectiva educației permanente. Asemenea capacități (resurse) pot şi trebuie evaluate.

Capacitatea de a învăța presupune învățarea şi, firește, evaluarea unor tehnici (instrumente) de muncă intelectuală. Formularea unor asemenea capacități şi tehnici de învățare apare în programele şcolare, încă de la clasele primare; unele sunt comune pentru limba română şi pentru limbile moderne (de la clasa a III-a începând). Prin extensie însă, aşa cum se va observa, ele apar pe parcursul întregii perioade de şcolaritate, la toate disciplinele de studiu; mai mult chiar, în înseşi dimensiunile educației permanente.

Iată câteva din aceste capacități, care au implicații în toate componentele procesului didactic, inclusiv în evaluare.

• *Capacitatea de receptare a mesajelor orale*: a şti să asculți, pentru a înțelege şi a trăi cele transmise; a şti să desprindă sensul global al unui scurt mesaj audiat (minidialog), descrieri de persoane, obiecte, acțiuni; a şti să reacționeze adecvat la diferite tipuri de mesaje ş.a.

• *Capacitatea de exprimare orală*: a şti să formuleze sau să reproducă, într-o exprimare liberă, mesaje/părți ale acestora; a şti să integreze achizițiile noi de vocabular în enunțuri proprii ş.a.

• *Capacitatea de receptare a mesajelor scrise;* citirea/lectura (activitatea cu cartea): a şti să identifice ideile principale dintr-un text narativ; a şti să distingă şi să interpreteze ca atare secvențele descriptive de cele dialogate; capacitatea de înțelegere a mesajului unei lecturi în funcție de specificul exprimării.

• *Capacitatea de exprimare scrisă:* corectitudinea exprimării în scris, a construcției acesteia; acuratețea scrisului; aplicarea corectă a regulilor de ortografie şi punctuație; adaptarea redactării la scopul comunicării ş.a.

Iată doar câteva obiective-cadru din disciplina cu cea mai mare pondere în conținutul învățământului. Asemenea obiective (cadru sau de referință) sunt formulate la toate disciplinele. *Evaluarea randamentului şcolar se face raportată la măsura în care elevii fac dovada unor comportamente ca o consecință a faptului că au înțeles mesajele vehiculate în procesul predării/învățării.*

d) **Capacitatea de a gândi creator**

În societatea modernă, progresul este de neconceput fără a avea creatori numeroşi; nu se poate aştepta până vor apărea „creatori în mod natural"; tema creativității nu poate fi lăsată ca o manifestare a hazardului în sfera evoluției istorice. Problema cultivării creativității poate fi rezolvată prin folosirea unor tehnici didactice care să permită „învățarea creativității".

Modul de a pune problema creativității a fost abordată, pe larg într-un capitol precedent, cu privire la finalitățile învățământului. În evaluare, creativitatea este indicatorul cel mai de preț; ea presupune formarea unor capacități de cunoaştere, ce devin fundamente ale procesului creator real şi care permit găsirea unor soluții, idei, metode etc., „descoperite" pe cale independentă, prin efort propriu de gândire, de către cei supuşi actului evaluării.

Măsura în care soluțiile găsite în rezolvarea problemelor produc o stare de surpriză plăcută, care reanimă dorința şi curiozitatea de a descoperi şi alte căi, alte soluții, eventual mai „elegante", toate acestea nu pot să nu atragă atenția evaluatorilor. În procesul evaluării asemenea indicatori ridică serios standardul, calitatea nivelului acestui „moment" al procesului didactic.

În fine, amintim doar câteva atribute ale celor care sunt „căutători" ai noului, făuritori de civilizație şi care fac dovada spiritului lor creator: pasiunea („visul nu e pasiune; pasiunea arde, e dinamică, duce la țintă"), curiozitatea, precizia, sobrietatea, politețea, efortul (firește, efortul propriu); toate acestea nu sunt trăsături ale inteligenței, *ci de caracter*. (M. Malița)

5. **Instrumente şi tehnici noi ale evaluării**

Evaluarea în procesul didactic este unul din domeniile cele mai insistent explorate ale activității de învățământ în ultima perioadă de timp. Ca urmare, abordarea problemelor pe care le comportă procesul evaluativ se înscrie în ansamblul acțiunilor ce se întreprind pentru modernizarea şi perfecționarea învățământului în societatea contemporană. Aceste elemente sunt cuprinse în documente oficiale, în lucrări de sinteză şi analitice puse la îndemână celor interesați. Iată, în cele ce urmează cele mai semnificative documente.

a) **Standardele curriculare de performanță** intră, de fapt, chiar în structura programelor şcolare şi reprezintă un concept relativ nou utilizat în teoria şi, mai ales, în practica educațională.

Termenul de standard semnifică un „ansamblu de norme care reglementează calitatea, caracteristicile, forma etc. unui produs, precum şi documentul în care sunt consemnate aceste norme"(DEX). În activitatea de învățământ este vorba de calitatea actului învățării, de rezultatele (performanțele) acesteia, ceea ce înseamnă a testa măsura în care au fost înfăptuite obiectivele preconizate, concretizate în acte comportamentale (de conduită) ale elevilor.

Standardele curriculare de performanță reprezintă un sistem de referință unitar pentru toți elevii, stabilit la sfârşitul unei etape de şcolaritate. De asemenea, ele constituie criterii de evaluare a calității procesului învățării, care să arate nivelul la care au fost realizate obiectivele curriculare de către elevi. În acelaşi timp, standardele de performanță au şi un caracter normativ, constituind indicii (semne, dovezi) utile la îndemâna tuturor celor implicați în procesul educațional. Astfel, pe baza lor, elevii înşişi vor fi conştienți de ceea ce se aşteaptă de la ei, ca rezultat al învățării: atitudine şi comportamente corespunzătoare, nivel de cunoştințe; ei vor afla că toate acestea constituie criterii de evaluare la sfârşitul fiecărei etape sau trepte de şcolaritate.

Pentru cadrele didactice standardele de performanță constituie un criteriu de bază în autoreglarea propriului lor demers didactic. Părinții vor lua cunoştință de ceea ce aşteaptă şcoala de la elevi, de rolul lor ca factori educaționali.

În sfârşit, pentru specialiştii care concep standardele de performanță, analizele şi metodele de investigare a rezultatelor aplicării lor constituie cel mai bun criteriu de evaluare a nivelului calitativ al tuturor componentelor curriculum-ului, în scopul luării unor măsuri ameliorative.

b) **Descriptorii de performanță**

Evaluarea reprezintă o acțiune esențială a procesului de predare-învățare; este parte integrantă a acestuia. Prin evaluare, profesorul obține informațiile strict necesare cu privire la rezultatele învățării (capacități, cunoştințe, deprinderi etc.) şi, pe baza acestora, reglează activitatea pentru obținerea unor performanțe superioare.

Standardele la care ne-am referit mai sus, pot fi atinse şi apreciate cât mai aproape de realitate, cât mai obiectiv prin folosirea unor criterii unitare de evaluare criterii care poartă denumirea de *„descriptori de performanță”*.

Aceştia sunt stabiliți atât printr-un document la nivel național, cât şi de înseşi cadrele didactice după modelele date[*].

Aceste modele sunt aplicabile în clasele primare, unde sistemul de evaluare este realizat cu calificative, bazate tocmai pe descriptori de performanță. Sistemul de notare, prin calificative (f. bine, bine,

[*] A se vedea M.E.N., *Curriculum Național*, Bucureşti, 1998 şi M.E.N., *Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1998.

suficient, insuficient), este bazat pe *descriptori de performanță* şi permite o evaluare mai aproape de realitate, pe niveluri de performanță: superioară, medie şi minimă, fără discriminările de nuanță ce apar în cazul notării prin cifre.

În aceste condiții se renunță la mediile generale, cataloagele obişnuite şi carnetele elevilor se înlocuiesc cu alte mijloace de înregistrare a rezultatelor şcolare, care sunt prezentate sub forma descriptivă (de unde şi denumirea lor), iar premiile sunt înlocuite cu alte distincții.

Descriptorii de performanță sunt formulați în concordanță cu noile programe, pe o linie (serie) de elemente constând din: obiective-cadru, obiective de referință, capacități sau subcapacități esențiale pe care elevii trebuie să le demonstreze după o anumită perioadă de instruire.

Asemenea capacități corespund obiectivelor-cadru, obiectivelor de referință şi standardelor de performanță descrise în programe; pentru fiecare dintre ele se formulează descriptori de performanță.

Iată, spre exemplificare, cum pot fi formulați asemenea descriptori la clasele primare:

La limba şi literatura română:

– *Obiectiv-cadru*: Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citire), lectura.

– *Obiectiv de referință*: să identifice ideile principale dintr-un text narativ citit; să identifice secvențele descriptive şi pe cele dialogate dintr-un text narativ etc.

– *Standarde curriculare de performanță*: citirea corectă, fluentă şi expresivă a unui text narativ; formularea ideilor principale ale unui text narativ; identificarea secvențelor narative, descriptive şi dialogate dintr-un text citit etc.

Pe baza acestor standarde care exprimă capacități, se formulează *descriptorii de performanță*, după care se evaluează elevii, pe *nivele de performanță* (calificative).

Foarte bine:

– Identifică componentele structurale ale textului narativ (titlul, autorul, textul propriu-zis).

– Delimitează textul în fragmente logice.

– Identifică informația esențială /mesajul dintr-un fragment logic.

– Formulează şi redactează ideile principale corect din punct de vedere gramatical, ortografic şi al punctuației.

– Scrie planul de idei lizibil şi îngrijit.

Bine:

– Identifică componentele structurale ale textului narativ.

– Delimitează textul în fragmente logice, cu ajutorul minim al învățătorului.

– Identifică informația esențială/mesajul dintr-un fragment logic, cu ajutorul minim al învățătorului.

– Formulează şi redactează ideile principale, cu mici erori gramaticale de ortografie şi/sau de punctuație.

– Scrie planul de idei lizibil şi parțial îngrijit.

Suficient:

– Identifică componentele structurale ale textului narativ, cu mici ezitări (ajutor minim din partea învățătorului).

– Delimitează textul în fragmente logice, cu ajutorul învățătorului (prin întrebări).

– Identifică informația esențială/mesajul dintr-un fragment logic, numai cu ajutorul învățătorului (întrebări: *Cine?, Ce face?,* explicații suplimentare).

– Formulează şi redactează ideile principale, parțial corect din punct de vedere al esențializării informației/mesajului şi cu unele greşeli gramaticale, ortografice şi/sau de punctuație.

– Transcrie planul simplu de idei, parțial lizibil şi îngrijit.

La matematică:

Obiectiv-cadru: Dezvoltarea capacităților de explorare/investigare şi rezolvare de probleme.

Obiective de referință: Să descopere, să recunoască şi să utilizeze corespondențe simple şi succesiuni de obiecte sau numere asociate pentru a pune în evidență numere necunoscute în rezolvarea de probleme etc.

Standarde de performanță: folosirea corectă a unor modalități simple de organizare şi clasificare a datelor; utilizarea de reguli şi corespondențe pentru formarea de şiruri; rezolvarea de probleme din alte discipline utilizând limbajul matematic adecvat etc.

Iată, mai jos câțiva descriptori de performanță pentru atingerea standardelor preconizate, pe calificative.

Foarte bine:

– Determină regula după care s-a format un şir şi-l completează cu alte numere naturale.

– Identifică funcții numerice descrise de tabele, prin aflarea regulii.

– Grupează convenabil, mintal şi în scris termenii unei sume a mai multor numere, prin aplicarea proprietăților operațiilor (asociativitatea, comutativitatea, elementul neutru).

Bine:

– Determină regula după care s-a format un şir şi-l completează cu alte numere naturale, cu sprijin acordat.

– Identifică funcţii numerice descrise de tabele, prin aflarea regulii, cu ajutor acordat.

– Grupează convenabil, în scris, termenii unei sume a mai multor numere, prin aplicarea proprietăţilor operaţiilor.

Suficient:

– Identifică predecesorul şi succesorul unui număr natural dat, mai mic decât 1.000.

– Identifică funcţii numerice descrise de tabele, prin aflarea regulii, după model dat.

– Grupează convenabil, în scris, termenii unei sume a mai multor numere, prin aplicarea proprietăţilor operaţiilor, după model dat.

O analiză fie şi sumară a felului în care sunt formulaţi descriptorii de performanţă duce la constatarea că *evaluarea se face avându-se în vedere măsura în care elevii şi-au format capacitatea de a folosi, de a aplica prevederile standardelor stabilite, potrivit obiectivelor-cadru formulate pentru fiecare disciplină de învăţământ, precum şi a obiectivelor de referinţă.*

În situaţia în care o capacitate vizată are un grad mai mare de complexitate şi presupune parcurgerea mai multor lecţii, evaluarea se face prin mai multe probe (orale, scrise sau practice), care – fiecare în parte – testează anumite elemente (componente) formulate în descriptorii de performanţă. De asemenea, calificativele consemnate în catalog şi în carnetul de elev vor fi rezultatul câtorva „evaluări parţiale" făcute în prealabil, pe baza a două-trei răspunsuri la întrebări orale. Asemenea evaluări se consemnează într-un caiet personal al profesorului şi se iau în considerare la stabilirea calificativului acordat în finalul unei etape de şcolaritate. În felul acesta se respectă şi principiul înregistrării ritmice a rezultatelor învăţării.

Documentele de evaluare întocmite de Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare (S.N.E.E.) conţin numeroase exemple de descriptori de performanţă la diverse discipline de învăţământ. Ele au menirea de-a oferi modele, exemple, sugestii viabile de către fiecare cadru didactic şi a altor descriptori, ţinând seama de curriculum şi de situaţiile concrete de evaluare. Se parcurge următorul traseu:

– Se formulează o capacitate (şi/sau o subcapacitate) pe care o doreşte „evaluatorul", pe baza obiectivelor cadru şi /sau a obiectivelor de referinţă.

– Se elaborează (formulează) descriptorii de performanţă pe trei niveluri: *Fb., B., S.*

– Se aplică o probă de evaluare şi se apreciază elevii, prin calificative, în concordanţă cu descriptorii de performanţă pe baza cărora s-a realizat evaluarea.

c) **Tehnici de evaluare a rezultatelor şcolare**

Sistemul metodologic al evaluării performanţelor elevilor cuprinde mai multe forme, metode şi procedee de examinare, care pot fi grupate spre a le înţelege şi folosi cu randament sporit în: *observarea comportamentului de învăţare al elevilor; diferite tipuri de probe: orale, scrise, practice etc.; analiza produselor (rezultatelor) activităţii elevilor (caiete de teme, fişe de muncă independentă, lucrări de control, produse ale activităţilor practice ş.a.).* Constatările receptate prin aceste mijloace sunt confruntate şi completate cu cele rezultate prin observarea curentă a comportamentului elevilor în timpul lecţiilor manifestat prin interesul lor pentru studiu; modul în care participă la procesul învăţării; îndeplinirea obligaţiilor ce le incumbă calitate de elev, calitatea răspunsurilor în timpul lecţiilor ş.a.

Evaluarea prin probe orale presupune respectarea unor cerinţe precum: durata examinării în funcţie de vârstă şi particularităţile individuale ale elevilor, frecvenţa (ritmicitatea) acestora, angajarea efortului intelectual al tuturor elevilor, nu doar al celor desemnaţi să răspundă, extinderea verificării de la informaţia bazată doar pe memorie la capacitatea lor de transfer, de operare cu achiziţiile dobândite, de a opera cu cele învăţate pentru aflarea unor date noi, necunoscute (problematizarea).

Se impune, de asemenea, evitarea unor limite, a unor efecte nedorite. Astfel, sunt situaţii care pot influenţa obiectivitatea evaluării rezultatelor: gradul diferit de dificultate al întrebărilor, de la un elev la altul; variaţia stării afective a examinatorului şi a comportamentului acestuia în momente diferite; variaţia comportamentului de examinator, la educatori diferiţi (atitudine de calm sau – dimpotrivă – de nerăbdare, de irascibilitate, de bunăvoinţă sau de indiferenţă, de bunăvoinţă sau lipsă de înţelegere, încurajatoare sau inhibatoare ş.a.).

Datorită unor asemenea situaţii, evaluările realizate prin examinare orală prezintă un grad ridicat de variaţie de la un profesor la altul, uneori la acelaşi profesor, dar în momente diferite. Examinarea pe cale orală se face prin sondaj şi nu oferă posibilitatea profesorului de a cunoaşte modul în care toţi elevii realizează performanţe scontate. Pe

lângă toate aceste limite, examinarea orală a tuturor elevilor este mare consumatoare de timp.

Examinarea prin probe scrise se realizează în moduri diferite: probe scrise de control curent (extemporale), cu întrebări din lecţia curentă şi durează 15-20 minute; lucrări de control la sfârşitul unui capitol, folosite mai ales în condiţiile aplicării unui sistem de evaluare continuă; lucrări scrise semestrial, de obicei pregătite prin lecţii speciale de recapitulare, de sinteză. Avantajele pe care le prezintă probele scrise faţă de cele orale fac ca ele să fie preferate altor forme. Posibilul anonimat al „autorilor" lucrărilor scrise asigură un mai mare grad de obiectivitate, fapt dovedit şi din sondajele efectuate de către mai mulţi corectori asupra aceloraşi lucrări; fac posibilă verificarea tuturor elevilor în legătură cu însuşirea unui anumit conţinut, ceea ce oferă compararea rezultatelor; permit o mai bună individualizare în ce priveşte ritmul elaborării răspunsurilor.

Ca limite ale probelor scrise, se poate considera faptul că nu permit corectarea, îndreptarea greşelilor, fie de exprimare, fie de conţinut, că nu fac posibilă acordarea unui sprijin constând din întrebări ajutătoare, atunci când ar fi cazul, că ele sporesc gradul întâmplării în evaluarea rezultatelor, mai ales atunci când conţinutul lor nu acoperă decât o mică parte din materia verificată.

O notă aparte o prezintă probele scrise aplicate la sfârşitul unui capitol, în condiţiile unei evaluări continue, rolul acestora fiind nu atât de a realiza o clasificare a elevilor după notele obţinute, ci de a oferi profesorului informaţii cu privire la calitatea procesului predării/învăţării.

Examinarea prin probe practice este folosită mai ales pentru verificarea conţinutului experimental şi practic al instruirii. Ceea ce nu înseamnă că ea oferă şi informaţii cu privire la nivelul de însuşire a conţinutului conceptual, mai ales la discipline cum sunt: matematica, fizica, chimia, biologia, educaţia fizică ş.a.

Testul este un instrument de verificare cu structură şi însuşiri aparte; poate fi utilizat fie sub formă orală sau practică, fie, de cele mai multe ori, sub o probă scrisă. Caracteristici: probă complexă, acoperind o arie mare de conţinuturi; asigură o măsurare mai exactă a performanţelor de care sunt capabili elevii; permite stabilirea unor criterii de notare standard; prezintă un grad sporit de obiectivitate.

Elaborarea testelor este o activitate complexă, presupunând: precizarea obiectivelor pedagogice şi a conţinutului ce trebuie verificat; concordanţa între conţinutul probei şi obiectivele corespunzătoare materiei asupra cărora se face verificarea; analiza conţinutului materiei ce

se verifică, cu accent pe datele esențiale şi pe analiza comportamentului în care se exprimă, în cele din urmă învățarea (aplicare, capacitatea de a efectua operații logice, posibilitatea de a le măsura; alcătuirea testelor prin redactarea întrebărilor (*itemilor*) conform obiectivelor pedagogice ce se verifică). De unde se poate constata importanța ce trebuie acordată tipurilor de întrebări, pentru ca răspunsurile să fie formulate la ceea ce se doreşte. După modul în care se poate răspunde la ele, întrebările pot fi: a) cu răspunsuri „deschise" (elaborarea completă a răspunsului de către elevi, stimulând originalitatea), de tip redactare (tratarea unei teme); cu răspunsuri scurte, formulate din câteva fraze sau chiar cuvinte; b) cu răspunsuri „închise", când subiecții nu elaborează răspunsuri, ci le aleg din mai multe, din cele care le-au fost oferite. Variante ale acestui tip de test: „alegere multiplă". Din mai multe răspunsuri, numai unul este corect; (răspunsurile „greşite" să fie în aparență, acceptabile) – tipul „corect-greşit" la care elevul trebuie să atribuie una din aprecieri enunțului prezentat în item. Folosirea acestui tip de item este limitată la un număr mai restrâns de obiective pedagogice (coeficientul de hazard este de 50%). De aceea e necesar să se solicite motivarea răspunsului ales.

Cum s-a putut constata, fiecare din tehnicile de verificare prezintă avantaje şi unele dezavantaje, unele limite. De aceea alegerea lor trebuie făcută cu grijă; nici un instrument de măsurare nu poate fi considerat general valabil. E de preferat îmbinarea şi alternarea folosirii lor.

6. **Aprecierea rezultatelor şcolare**

Rezultatele obținute la probele de evaluare dobândesc semnificație numai în urma aprecierii prin raportarea lor la anumite criterii. În practica şcolară sunt folosite diferite sisteme de exprimare a aprecierilor asupra rezultatelor şcolare: comentarea lor prin laude sau observații critice, precum şi diverse moduri sau observații critice, diverse moduri de notare (cifrice, literale, calificative, color ş.a.). Oricare ar fi sistemul de apreciere folosit, aceste forme de expresie de „măsurare" sunt convenționale. Ele sunt simboluri, îndeplinind, totuşi, clasificarea, determinarea rangului elevilor în cadrul grupului din care face parte (clasa, şcoala), contribuie la cultivarea motivației pentru învățare, oferă elevilor repere de autoapreciere a propriilor rezultate şi le cultivă capacitatea de autoevaluare.

În sistemul nostru şcolar, aprecierea rezultatelor se exprimă prin note, de la 10 la 1. Începând cu anul şcolar 1998-1999, la clasele primare aprecierea se face prin calificative: *Foarte bine, Bine*,

Suficient, Insuficient. Deseori, aprecierea se face prin: *admis/respins* sau prin *satisfăcător/nesatisfăcător* ş.a.

Notarea rezultatelor şcolare generează, frecvent numeroase probleme şi atitudini diferite din partea celor angajaţi în acest proces. Fie că e vorba de atitudine de subapreciere a rolului şi funcţiilor actului de evaluare, manifestată prin uşurinţa cu care se acordă nota, fie prin „fetişizarea" acestui act, considerat a fi în stare să rezolve prin ceea ce ar trebui soluţionat prin alte mijloace (cultivarea interesului pentru studiu, a motivaţiei învăţării, a responsabilităţii faţă de obligaţiile şcolare).

De aceea este necesară respectarea unor cerinţe cum sunt: stabilirea criteriilor la care se raportează rezultatele (concretizate în calificative), deci asigurarea unei obiectivităţi depline; raportarea calificativelor la cerinţele programelor, la obiectivele pedagogice, care reprezintă „rezultatele dorite", „aşteptate".

Deseori, aprecierea rezultatelor este influenţată de nivelul general de pregătire al clasei de elevi, de unde se ajunge la „indulgenţa" sau exigenţe care nu corespund realităţii. Alteori, aprecierea se „abate" de la obiectivele propuse spre a fi realizate, de unde se realizează o stimulare fără temei. Un alt fenomen destul de frecvent este „variabilitatea" aprecierilor, determinată de diverşi factori.

Ca urmare, notarea unor elevi se face sub influenţa impresiei generale, care poate cuprinde o clasă întreagă sau sub forma „efectului blând" care constă în aprecierea cu indulgenţă a elevilor. Alte manifestări cu semne de întrebare au primat denumiri care se autodefinesc: „efectul de contaminare" (influenţa notelor obţinute de la alţi profesori), „efectul de anticipaţie" (aprecierea unor elevi e influenţată de părerea nefavorabilă formată de profesor).

7. **Cultivarea capacităţii de autocontrol**

Participarea elevilor la aprecierea propriilor rezultate şcolare este o modalitate de conştientizare a concordanţei sau neconcordanţei dintre aprecierile făcute de profesor, concretizate în simbolizarea sub diferite forme şi nivelul real de pregătire al lor. Pe această cale, profesorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor cu privire la rezultatele constatate, iar elevul exercită rolul de subiect al acţiunii pedagogice, de participant la propria sa formare, ceea ce îl ajută să înţeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor propuse, să-şi aprecieze corect performanţele obţinute.

Tehnicile folosite în scopul cultivării capacității de autoapreciere sunt variate. Iată, doar enunțate câteva:

– autonotarea controlată; propunerea de notă o face chiar elevul examinat, fiind revăzută şi definitivată de către profesor, eventual cu consultarea celorlalți elevi;

– autocorectarea sau corectarea lucrărilor colegilor (prin schimb de lucrări), efectuate în cadrul evaluării formative, prin aplicarea probelor pe frecvențe mai mici. Chiar şi fără a se nota, delimitarea răspunsurilor corecte de cele necorespunzătoare şi, în consecință, a stării de reuşită, de starea de eşec, oferă elevilor repere convingătoare pentru aprecierea performanțelor obținute;

– „notarea reciprocă" realizată de grupuri de elevi, prin rotație sub îndrumarea profesorului.

Evaluarea randamentului şcolar este, aşadar, o condiție necesară pentru orice decizie luată corect, care să confere activității didactice o eficiență sporită.

8. **Proiectarea demersului didactic din perspectiva evaluării**

a) **Clarificări teoretice şi practice**

Proiectarea activității didactice este un demers care priveşte îndeosebi activitatea profesorului. Rolul acestuia a fost din totdeauna şi va rămâne acela de „predare"; dar în accepțiunea modernă predarea este definită ca o activitate a profesorului (învățătorului, institutorului) de organizare şi conducere a ofertelor de învățare, care au drept scop facilitarea şi stimularea învățării eficiente, ai cărei subiecți sunt elevii. Activitatea didactică se prezintă ca un complex de acțiuni, procese şi operații ce oferă largi posibilități de desfăşurare a ei, ca un demers programat. Nivelul la care se realizează depinde în mare măsură de modul în care sunt stabilite intențiile urmărite, resursele, precum şi de felul în care este conceput şi se desfăşoară procesul de învățământ, de interacțiunea componentelor acestuia etc. Se poate spune că activitatea didactică este cu atât mai productivă cu cât este mai temeinic şi mai minuțios anticipată.

Din acest punct de vedere, proiectarea activității didactice apare ca un ansamblu de operații şi acțiuni de anticipare a acestora, conferindu-i un caracter sistematic, rațional şi, ca urmare, o eficiență sporită.

În practica şcolară, pentru definirea acestei acțiuni se folosesc sintagme foarte diverse, precum: „proiect de tehnologie didactică",

„proiect de activitate didactică", „plan calendaristic" (anual, semestrial), „plan de lecție", „proiect de lecție", „proiect de tehnologie a predării temei" etc. Toți aceşti termeni definesc de fapt aceleaşi acțiuni de pregătire, de anticipare a activității didactice, privită în diversele ei ipostaze.

Deşi este absolut necesară, proiectarea activității nu asigură, prin ea însăşi succesul demersului didactic. Proiectarea poate fi gândită ca un ansamblu de procedee raționale, care unesc într-un tot coerent cerințele, resursele, strategiile şi rezultatele acțiunii didactice. Altfel spus, succesul activității didactice depinde direct de temeinicia şi corectitudinea pregătirii ei, iar pregătirea prealabilă este cel puțin la fel de importantă şi necesară ca şi desfăşurarea ei.

Procesul didactic trebuie privit în perspectiva desfăşurării lui pe o perioadă de un an şcolar, secvenționat pe semestre, pe capitole, pe unități de învățare şi, dacă e cazul, pe lecții. Pot fi acceptate situațiile în care proiectarea unității de învățare permite, prin finalitățile sale specifice (componente specifice) şi prin conținuturile mai clar delimitate, structurate, marcarea grafică, prin linii orizontale punctate, spațiile corespunzătoare unei ore de curs sau a unei lecții (aşa cum se face recomandarea în *Ghidurile metodologice*).

Noile programe şcolare centrate pe obiective nu mai stabilesc o repartizare a timpului (a numărului de ore) pentru conținuturile propuse şi nici o succesiune obligatorie a acestora la nivel centralizat, ceea ce face ca rolul cadrului didactic să crească în mod considerabil. Această realitate obligă profesorul să-şi contureze o viziune de ansamblu asupra întregului *curriculum* repartizat pentru un an de studiu, să identifice câteva teme semnificative în jurul cărora să structureze, să proiecteze conținuturile. Aceste secvențe ale proiectării didactice purtau pe vremuri denumirea de „sisteme de lecții", care, de obicei, nu aveau nici o relevanță în proiectarea didactică, însă au determinat opțiunea pentru organizarea procesului de învățământ pe unități de învățare, care reprezintă structuri didactice deschise şi flexibile, unitare din punct de vedere tematic, ce se desfăşoară sistematic şi continuu pe o perioadă de timp şi se finalizează prin evaluare. Opțiunea pentru acest termen a fost exprimată „cu scopul de accentua necesitatea unui demers didactic centrat pe elev. În literatura de specialitate, structura didactică având aceste caracteristici mai este denumită unitate de instruire sau unitate funcțională" (2002, p. 29).

b) **Lectura programei**

Conceptul central al proiectării didactice îl constituie **demersul didactic personalizat,** iar instrumentul acestuia este **unitatea de învățare.** Demersul didactic personalizat exprimă, fără echivoc, „dreptul şi libertatea profesorului de a lua decizii asupra modalităților pe care le consideră optime în creşterea calității procesului de învățământ, respectiv **răspunderea personală** pentru asigurarea unui parcurs şcolar individualizat, în funcție de condiții şi cerințe concrete" (2002, p. 30). De altfel, aşa cum se stipulează în Noul Curriculum Național, „Documentele de proiectare didactică sunt documente administrative, care asociază într-un mod personalizat elementele programei" (*Idem*), care au fost prezentate, analizate şi comentate în contextul mai larg al reconsiderării demersului curricular şi didactic în didacticile speciale.

c) **Planificarea calendaristică** constituie, ca şi celelalte documente de proiectare didactică, documente administrative care personalizează elementele programei şi care asociază elementele programei: obiective de referință şi conținuturi, respectiv competențe specifice şi conținuturi cu repartizarea resurselor de timp pe tot anul şcolar, potrivit aprecierilor profesorului. Sintagma de planificare calendaristică este încetățenită de multă vreme în şcoala noastră de toate gradele, numai că vechile programe, care puneau accentul exclusiv pe conținuturi (pe cantitatea de informații) îngrădeau inițiativa profesorului, obligându-l să facă o grupare a materiei de studiu care avea în vedere exclusiv cantitatea de informații, de date.

În elaborarea planificărilor calendaristice, pe baza noului curriculum, profesorului îi revine datoria ca, în funcție exclusiv de modul său de a gândi, de a evalua situația în fața căreia se află, să parcurgă etapele care, de fapt sunt sugerate chiar de structura programelor. Acestea sunt: realizarea corelației (asocierilor) dintre obiectivele de referință şi conținuturi (la învățământul obligatoriu), respectiv dintre competențele specifice şi conținuturi (pentru liceu); gruparea pe unități de învățare; stabilirea succesiunii parcurgerii unităților de învățare; alocarea (repartizarea) timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință / competențele şi conținuturile vizate (2002, p. 31).

Ghidurile metodologice sugerează următoarea rubricație pentru întocmirea planificărilor calendaristice:

Şcoala…….	Profesor…….
Disciplina……	Clasa / Nr. de ore pe săpt….
	Anul şcolar

Planificarea calendaristică

Unități de învățare	Obiective de referință / Competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observații

Unitățile de învățare se marchează prin titluri (teme) pe care la stabileşte profesorul.

Obiectivele de referință / Competențele specifice se marchează prin cifrele corespunzătoare numărului de ordine din programa şcolară.

Conținuturile alese sunt cele extrase din lista de conținuturi a programei

Numărul de ore alocate se fixează de către profesor, pe baza experienței proprii şi de nivelul pregătirii elevilor clasei.

Planificarea, în toate secvențele ei este **orientativă.** Eventualele modificări determinate de situațiile ce pot apărea pe tot parcursul şcolar pot fi consemnate la rubrica de **Observații.**

În interiorul planificării anuale se poate face o delimitare între semestre, ținând seama de numărul de săptămâni. Planificarea anuală (care include, de fapt şi cea pentru cele două semestre) trebuie să acopere integral programa şcolară la nivelul obiectivelor de referință / competențe şi conținuturi.

Cum se vede, programa fiind un document oficial este obligatorie; profesorul este însă suveran în stabilirea structurilor şi a succesiunilor acestora, în alocarea numărului de ore, în efectuarea, dacă se consideră oportun, a unor modificări.

d) **Proiectarea unei unități de învățare**

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice îl reprezintă **demersul didactic personalizat,** iar instrumentul de bază al acestuia îl constituie **unitatea de învățare.**

Dacă demersul didactic personalizat se referă la dreptul cadrului didactic de a lua decizii asupra modalităților pe care le consideră optime, în vederea creşterii calității procesului de învățământ (pentru a asigura, astfel, elevilor, un parcurs şcolar individualizat), unitatea de învățare reprezintă o structură didactică deschisă şi flexibilă, unitară din punct de vedere tematic, ce se indică prin titluri (sau teme) stabilite de către profesor.

O unitate de învățare determină formarea, la elevi, a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referință sau competențe specifice; aceasta se desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp şi se finalizează prin evaluare (de regulă, sumativă).

Proiectarea unei unități de învățare (ca şi a fiecărei teme sau lecții în parte) are la bază parcurgerea unui set de întrebări, care precizează elementele procesului didactic, într-o succesiune logică, în vederea atingerii obiectivelor de referință şi a competențelor specifice stabilite. Iată o variantă posibilă a unui asemenea set de întrebări[1], care pot fi adaptate la specificul disciplinei de învățământ şi la locul unității de învățare în sistemul din care face parte:

1. Elementele procesului sunt aceleaşi, oricare ar fi unitatea de învățare vizată, la orice disciplină.

a. **În ce scop voi face?** Răspunsul la această întrebare are în vedere identificarea obiectivelor cadru şi a celor de referință, precum şi a competențelor generale şi specifice în proiectarea unității respective de învățare;

b. **Ce voi face?** E vorba de căutarea şi selectarea conținuturilor;

c. **Cu ce voi face?** Întrebarea atrage atenția asupra resurselor ceea ce implică analiza acelor elemente care asigură materialul (cadrul) necesar pentru buna desfăşurare a activităților de învățare. Aşadar, profesorul va consemna specificări de timp, de loc, forma de organizare a clasei, mijloacele de învățământ, precum şi orice alte elemente considerate utile în desfăşurarea demersului sau scenariului didactic, în funcție de propria viziune;

d. **Cum voi face?** Este întrebarea care solicită determinarea activităților de învățare; ceea ce presupune implicit, orientarea către un anumit scop, vizat prin însăşi tema activității. Oricum, în proiectarea unei unități de învățare, profesorul va alătura fiecărei activități de învățare acele resurse, acele conținuturi pe care le consideră necesare pentru conceperea atât a strategiei, cât şi realizării în sine a demersului didactic;

e. **Cât s-a realizat?** Răspunsul la această întrebare implică stabilirea instrumentelor de evaluare folosite la clasă; evaluare realizată cu scopul de a evidenția progresele înregistrate de elevi în raport cu ei înşişi, pe drumul atingerii obiectivelor prevăzute în programa şcolară. În ultimă instanță, în **proiectarea probelor de evaluare** profesorul trebuie să aibă în vedere următoarele elemente: *obiectivele cadru* (sau competențele generale) şi obiectivele de referință (sau

competențele specifice) prevăzute în programa şcolară, pe specialități, pe care elevii trebuie să le realizeze; *performanțele* minime, medii şi superioare pe care le pot atinge elevii, pentru a demonstra că au atins aceste obiective; *specificul colectivului* (clasei) de elevi pentru care se face evaluarea; momentul şi scopul evaluării; *tipurile de evaluare* pentru care se optează: inițială, sumativă sau formativă; *instrumentele* cu ajutorul cărora se va realiza evaluarea; *procedee* folosite ca evaluarea să fie cât mai obiectivă şi relevantă; *datele* oferite de instrumentele de evaluare administrate, pentru a elimina eventualele blocaje constatate în formarea dintre elevi.

În concluzie, cu privire la evaluare, considerăm că este important ca aceasta să se centreze nu numai pe cantitatea de informație de care dispune elevul, ci, în special, pe ceea ce poate el să facă, utilizând ceea ce ştie sau ceea ce intuieşte. Mai mult decât atât, fiecare activitate de evaluare a rezultatelor şcolare trebuie însoțită, sistematic, de aşa-numita autoevaluare a procesului pe care profesorul l-a desfăşurat cu colectivul de elevi în ansamblu, şi cu fiecare elev în parte, pentru a putea „regla", de la o etapă la alta, modalitățile de evaluare, pe de o parte, şi activitatea de învățare – formare a elevilor în mod diferențiat, pe de alte parte.

e) **Relația dintre lecție şi unitatea de învățare**

Proiectarea unității de învățare angajează elevii în „proiecte de învățare personale" pe termen mediu şi lung, ceea ce presupune o viziune de ansamblu, o corelare şi o explorare interdisciplinară a ofertei de conținut, din perspectiva realizării obiectivelor de referință şi a competențelor specifice avute în vedere.

Din perspectiva profesorului, proiectarea şi parcurgerea traseului didactic solicitat de unitatea de învățare îl implică într-un „proiect didactic" pe termen lung şi mediu, corespunzător ritmurilor proprii de învățare ale elevilor, în funcție de resursele reale ale lor.

Această conjunctură asigură proiectarea lecțiilor în contextul unității de învățare, chiar în cadrul aceluiaşi document de planificare, prin delimitări grafice corespunzătoare (eventual linii punctate).

Faptul acesta nu schimbă cu nimic locul şi rolul fiecărei lecții în cadrul unității de învățare.

Lecția are un statut propriu prin aceea că este construită pe grupuri de elevi (clase), care reprezintă organisme în cadrul cărora se produc procese complexe, de comunicare şi interacțiune intelectuală, afectivă, axiologică şi care exercită o bogată influență asupra membrilor săi.

Pe de altă parte, lecția ține de o resursă a cărei existență este indubitabilă: **timpul.** Toate documentele care reglementează activitatea de învățământ, în întregul ei, au la bază şi sunt determinate de durata lor în timp: planuri–cadru, trunchiul comun, planurile la decizia şcolii, programele şcolare, structura anului şcolar, săptămâna de curs, orarele, precum şi, fireşte, lecția.

f) **Proiectarea lecției, ca microsistem de instruire**

În viziunea modernă, lecția trebuie înțeleasă şi abordată ca „o componentă operațională, pe termen scurt a unității de învățare" (*Ghid metodologic*, p. 35). Altfel spus, pentru o înțelegere cât mai deplină a acestei realități, unitatea de învățare asigură înțelegerea procesului didactic din perspectivă strategică, în timp ce lecția oferă înțelegerea procesului din perspectivă strategică, în timp ce lecția oferă înțelegerea procesului din perspectivă operativă, tactică, imediată (apropiată), iar durata ei se întinde pe parcursul unei ore de curs.

Timpul, ca resursă, delimitează şi structurează procesul didactic, pe întreaga desfăşurare a acestuia: de la treptele de şcolarizare (cu durata) la anii şcolari, semestre, săptămâni, zile de şcoală şi ore de curs. Iar pentru a completa unitatea lecției ca microsistem de instruire, se recurge la cealaltă dimensiune a procesului didactic, care este conținutul învățământului stabilit şi structurat corespunzător în documente ale curriculum-ului formal. Ceea ce dă contur lecției, ca microsistem de instruire sunt agenții umani, elevii, constituiți în clase omogene ca vârstă şi ca efective corespunzătoare, precum şi cadrele didactice. Astfel, lecția încorporează în sine toate componentele procesului de învățământ: obiective, conținuturi, forme interne de organizare frontală, pe micro-grupuri, individuală, relații pedagogice, criterii de evaluare etc., într-o strânsă interdependență.

Fiecare din aceste componente are o contribuție specifică la realizarea obiectivelor procesului de învățământ, iar acțiunea lor este unitară, interdependentă, ceea ce asigură eficiența lui în ansamblu.

Complexitatea obiectivelor instructiv-educative are implicații în structura lecțiilor, determinând o mare variantă a lor.

Există însă câteva criterii, care uşurează gruparea lor în tipuri de lecții, toate acestea având însă numeroase elemente comune.

Criteriul fundamental al unei asemenea clasificări a tipurilor de lecții îl constituie sarcina didactică fundamentală, dominantă în fiecare lecție.

Procesul învățării implică asemenea activități dominante, fundamentale formulate din perspectiva realizării obiectivelor propuse

pentru fiecare lecție: **intercomunicarea profesor–elev,** (tradițional, comunicarea de cunoştințe, formulare care însă nu scoate în evidență participarea efectivă a elevilor în receptarea informațiilor); fixarea şi exersarea în scopul formării unor abilități (perceperi şi deprinderi), repetarea şi sistematizarea noilor achiziții, evaluarea acestora. În funcție de măsura în care unele din aceste sarcini didactice sunt dominante, se stabileşte structura (tipul) lecției.

Secvențe ale unui proiect de lecție

Sintetizând cele de mai sus, ar putea fi intuit scenariul didactic, ceea ce, în termeni foarte uzuali, înseamnă proiectarea unei lecții, care reprezintă operația de identificare şi marcare a secvențelor ce se întind pe parcursul unei ore şcolare. Documentul care ordonează momentele (evenimentele) unei lecții, cu sarcinile didactice corespunzătoare are un caracter normativ şi poartă, de la caz la caz, denumiri care au mai fost amintite: proiect de lecție, plan de lecție, proiect de tehnologie didactică, scenariu didactic etc. Asemenea formulări sunt o dovadă că verigile tradiționale, inițiale ale lecțiilor nu pot fi repudiate sau neglijate, dar nici uniformizate. Ele lasă loc formulărilor cu valențe euristice, care conduc la conceperea unor demersuri didactice căutate, găsite şi puse în aplicare de către profesor în funcție de condițiile date.

Ceea ce, în ultimă instanță, constituie argumente că demersul didactic, prin intermediul lecției este un act de creație, care nu are nimic comun cu improvizația, schematismul şi şablonismul didactic.

Schițând o succesiune a etapelor unei lecții, indiferent de ponderea pe care o au sarcinile didactice care se au în vedere la fiecare lecție, o primă operație o constituie identificarea şi dimensionarea obiectivelor educaționale ale lecției.

Ceea ce, din perspectiva proiectului, a profesorului presupune prevederea unor achiziții educative, care la sfârşitul lecției, să fie dovedite, exprimate în termeni de comportamente identificabile, concrete, vizibile.

O asemenea țintă, deşi nu e uşor de formulat, de anticipat, nu este însă deloc insurmontabilă. Obiectivele lecției vor fi formulate astfel încât comportamentele elevilor, ca rezultat al parcurgerii fiecărei secvențe de conținut, să poată fi observabile şi măsurabile. Când un obiectiv se concretizează într-un comportament specific şi observabil, spunem că acesta este un obiectiv operațional sau **„obiectiv comportamental”** (Robert Gagné ş.a. 1977, p. 90). Altfel spus, un obiectiv este formulat cu precizie atunci când comunică ce ar trebui să facă elevii cu ceea ce au aflat după lecție şi nu ceea ce fac în timpul lecției.

Etapa a doua a proiectării lecției are în vedere pe de o parte selectarea resurselor educaționale ce se constituie în delimitarea conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori) stabilit în programe şi manuale, iar pe de altă parte, a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație), precum şi a resurselor materiale (mijloace de învățare, inclusiv timpul necesar). Toate acestea trebuie să asigure un echilibru corespunzător între componentele informative şi formative ale demersului didactic.

A treia etapă în proiectarea (şi desfăşurarea) lecției este consacrată găsirii celor mai adecvate răspunsuri la întrebarea „Cum vor fi folosite resursele disponibile pentru atingerea obiectivelor stabilite, prin intermediul conținutului selectat." Este vorba de strategia didactică utilizată, adică de conturarea unor sisteme coerente de metode, procedee, mijloace de învățământ, prin îmbinarea cărora să se asigure realizarea obiectivelor proiectate.

Evaluarea rezultatelor învățării reprezintă etapa finală a proiectării didactice. Această operație se face avându-se în vedere modul şi măsura în care au fost îndeplinite obiectivele operaționale stabilite inițial; este criteriul adevărului, al reuşitei reale în realizarea întregului parcurs al lecției.

Prin urmare, evaluarea are în vedere raportul dintre rezultatele obținute şi rezultatele scontate (proiectate inițial).

9. **Finalitățile şi conținutul proiectării didactice din perspectiva evaluării**

Organizarea propriu-zisă a procesului de instruire şi educație are în vedere atât *relația dintre finalitățile educației şi conținutul acestora, cât şi natura proiectului de activitate didactică* (anual, semestrial, lecție). Dacă din perspectiva autorilor programelor, a activității didactice în ansamblu, relația este „obiective–conținuturi", din punctul de vedere al educatorului, relația are mai ales sensul „de la conținut la obiective". Din această a doua perspectivă se realizează proiectarea activității didactice (I. T. Radu).

Întreaga operație de studiere a programelor de definire şi ordonare a unităților de conținut se concretizează în cele din urmă în planuri calendaristice, anuale, semestriale, în care aceste unități sunt încadrate în timp, potrivit structurii anului şcolar. Operația aceasta de planificare calendaristică a materiei vizează în mod deosebit stabilirea şi ordonarea unităților informaționale până la nivel de lecție, inclusiv

formele şi modalităţile de evaluare, precum şi încadrarea corespunzătoare a lor în timp, pe toată durata anului şcolar, pe semestre. Se au în vedere scopurile generale, obiectivele-cadru, şi cele de referinţă; nu se pot formula acum obiective pedagogice operaţionale; acestea îşi află locul în proiectarea fiecărei lecţii.

a) **Precizarea scopurilor generale şi a obiectivelor pedagogice**.

Întrucât obiectivele-cadru ale fiecărei discipline, obiectivele de referinţă, activităţile de învăţare pentru realizarea acestor obiective precum şi conţinuturile învăţării sunt prezentate în programele şcolare, formularea obiectivelor operaţionale (care se face pentru fiecare lecţie) este de competenţa profesorului şi se realizează cu prilejul proiectării fiecărei lecţii. În cele ce urmează vom trata mai pe larg problematica acestor obiective, cu ilustrările pe care le considerăm necesare.

Finalităţile educaţiei se concretizează, în cele din urmă, în modele de personalitate, în tipuri sau profiluri umane, pe care le aşteaptă societatea şi care se exprimă cel mai bine în însuşi idealul educaţional, care reprezintă ţelul suprem al năzuinţelor de succes în activitatea de învăţământ. Transpunerea în viaţă a idealului educaţional presupune formularea riguroasă a scopului educativ, în funcţie de scopurile sociale, ceea ce sugerează şi acţiunile concrete ce trebuie întreprinse pentru a-l realiza.

Scopurile sunt elemente operaţionale, care exprimă strategia aleasă în funcţie de condiţiile obiective şi subiective în care se va parcurge drumul spre ideal. În practica educaţională se operează cu scopuri, care privesc diferite dimensiuni (laturi) ale educaţiei (intelectuală, tehnologică, morală, religioasă, estetică etc.), precum şi diversele stadii de vârstă. Precizarea scopurilor este absolut necesară pentru conturarea mai clară a profilului personalităţii ce trebuie formată, ceea ce presupune un nivel relativ mai ridicat de generalitate. De aceea este necesară folosirea sintagmei de *obiective educaţionale,* ca verigi intermediare între scopul general al educaţiei şi activitatea concretă, reală a educatorului. *Obiectivele educaţionale reprezintă tocmai o concretizare a scopului; ele arată ce se aşteaptă să devină copilul, tânărul, ca rezultat al procesului instructiv-educativ.* Mai direct spus, ele definesc modul în care trebuie să se comporte elevul după ce parcurge o anumită experienţă de învăţare. Astfel, scopul poate fi atins numai prin obiective, dar acestea n-ar avea sens dacă n-ar fi raportate la scop.

b) **Operaţionalizarea obiectivelor**

Obiectivul educaţional reprezintă o expresie finală a eforturilor acţiunii educaţionale, transformarea sau performanţa pe care o

înregistrează individul instruit, în formarea sa; el se exprimă în felul în care elevul face dovada că a suferit o transformare, că a dobândit capacităţi şi cunoştinţe noi, care se manifestă în *comportamentul său.* De aceea, una dintre orientările de primă mărime în didactica modernă o constituie tocmai formularea obiectivelor pedagogice şi, ca urmare, precizarea, stabilirea celorlalte componente ale procesului învăţării. Întâi se formulează obiectivele (adică finalitatea, ceea ce se doreşte să se obţină în final), apoi are loc activitatea de instruire şi învăţare, iar concomitent sau în încheierea acestei secvenţe, se constată şi se măsoară ceea ce s-a obţinut (evaluarea).

Pe acest temei s-a simţit nevoia formulării mai directe, mai precise a obiectivelor educaţionale şi a *operaţionalizării* lor pentru fiecare secvenţă de conţinut ce se transmite elevilor în vederea receptării acestora. A defini cu claritate obiectivele educaţionale înseamnă *a descrie ceea ce elevii pot şi trebuie să ştie ce să facă cu ceea ce ştiu, la sfârşitul unei perioade de învăţare.*

La nivelul lecţiei, forma de bază a procesului de învăţământ, entitate cu un conţinut propriu, se operează cu obiective concrete formulate în enunţuri limitate la conţinutul respectiv. Fiecare lecţie îşi are propriul ei scop, obiectivul său central sau dominant. Conceptul de scop (al lecţiei) trebuie înţeles delimitat de obiectivele educaţionale generale. În felul acesta se vorbeşte de *scopul lecţiei* şi despre *obiectivele lecţiei*, iar pentru a se marca semnificaţia sa aparte este considerat *scop dominant*.[*]

Scopul fiecărei lecţii, precum şi obiectivele operaţionale ale acestora se formulează de către fiecare învăţător/profesor cu prilejul proiectării didactice, la nivelul lecţiei; această operaţie implică studierea programelor, pornind de la obiectivele-cadru, de la cele de referinţă de la conţinuturile învăţării şi de la *standardele de performanţă.*

Rezultatele cercetărilor în didactică au permis stabilirea a trei mari domenii de încadrare, de clasificare (grupare) a obiectivelor: *domeniul cognitiv, cel afectiv şi cel psihomotor*. Cum sugerează însăşi denumirea lor, obiectivele din domeniul cognitiv au în vedere formarea unor capacităţi intelectuale (înţelegerea, abstractizarea, generalizarea etc.), elaborarea unor concepte, definiţii, norme, reguli, grupări, clasificări etc., aplicarea celor învăţate în condiţii noi, transferul informaţiilor, corelarea şi integrarea lor în sisteme, activitatea de creaţie etc.

[*] Ioan Cerghit, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Obiectivele din domeniul *afectiv* se referă la formarea şi cultivarea unor convingeri, sentimente, stări emoţionale, a unor atitudini, judecăţi de valoare, care au influenţă asupra comportamentului elevilor. Cele din domeniul psihomotor vizează unele priceperi şi deprinderi care implică motricitatea, mişcarea, cum sunt, în special scrisul, desenatul, alte diverse acţiuni care solicită şi efort fizic.

Încercarea de clasificare a obiectivelor permite, fără rezerve, constatarea că realizarea lor se face într-o strânsă unitate, pentru că, de fapt, ele nu se află în stare „pură". Bunăoară, un obiectiv cognitiv are în conţinutul său şi componente afective şi invers. Atunci când elevul receptează un anumit volum de informaţii clare, o dată cu înţelegerea acestora, el poate să dorească şi să fie interesat să înveţe, să trăiască bucuria succesului. Există *sentimente intelectuale* deosebit de profunde, care nu se nasc din nimic. Nu este posibilă trăirea unor sentimente, formarea de convingeri în afara unui suport cognitiv, intelectual; în acelaşi sens se poate vorbi şi de *sentimente estetice*.

De asemenea, deprinderile, inclusiv cele motrice (scrisul bunăoară), indiferent de domeniul lor, au la bază elemente conştiente, de natură intelectuală, cognitivă; ele nu sunt altceva, decât rezultatul exersării efectuate prin aplicarea unor reguli, deci a unor informaţii. La rândul lor, deprinderile favorizează procesul realizării unor obiective cognitive.

Prin urmare, această clasificare trebuie înţeleasă în sens larg şi adaptată la specificul fiecărei discipline de învăţământ, chiar al unor capitole, subcapitole sau teme. Pe de altă parte, obiectivele lecţiei vor fi formulate astfel încât comportamentele elevilor, ca rezultat al parcurgerii fiecărei secvenţe de conţinut, să poată fi observabile şi măsurabile. Când un obiectiv se concretizează într-un comportament specific şi observabil, spunem că acesta este un *obiectiv operaţional* sau *obiectiv comportamental* (Robert Gagné ş.a.).

Comportamentele observabile şi măsurabile ce se manifestă pe parcursul unei lecţii sunt finale sau terminale; ele concretizează într-o formă specifică rezultatele învăţăturii, precizează ceea ce elevii trebuie să ştie să facă la sfârşitul unei secvenţe de învăţare. Iată, spre ilustrare, câteva exemple luate din activităţi de dezvoltare a capacităţii de receptare a unui mesaj scris (lectura/citirea) după texte tipărite sau scrise „de mână": *să identifice structura unui text, să formuleze ideea principală a unui fragment, să alcătuiască enunţuri cu noile achiziţii de lexic sau figuri de stil învăţate, să redea pe scurt conţinutul integral al textului parcurs* etc. În acelaşi timp, a cere elevilor să

efectueze un anumit tip de exerciţii, potrivit specificului disciplinei şcolare respective, înseamnă a le pretinde să demonstreze că au înţeles anumite norme sau reguli învăţate şi, în consecinţă, că pot opera cu ele, ceea ce reprezintă, în esenţă un mod de operaţionalizare a obiectelor.

Sintetizând, se poate spune că *a operaţionaliza* înseamnă a efectua, de fapt, două operaţii absolut indispensabile: una de a desprinde din scopurile mai generale obiective mai concrete, specifice şi alta de a transpune efectiv aceste obiective în planul acţiunii, al aplicaţiilor directe, adică în comportamente observabile. Obiectivele operaţionale apar ca scopuri imediate ale unei lecţii, prin care rezultatele se concretizează sub formă de diferite achiziţii (acumulări de cunoştinţe), precum şi în capacitatea de a aplica cele învăţate în situaţii diverse de a face corelaţii şi sinteze noi sau de a evalua cele învăţate.

Obiectivele operaţionale se exprimă simplu, în termeni de comportament observabil, sub forma unor propoziţii în care se utilizează, cu precădere anumite verbe specifice diferitelor niveluri ale învăţării, cum sunt*: a citi, a scrie, a anunţa, a descrie, a analiza, a compara, a corela, a demonstra, a explica, a combina, a transforma, a schimba, a grupa, a clasifica, a enumera, a selecta, a rezolva, a demonstra, a aplica* ş.a. Cum se poate constata, cu relativă uşurinţă, fiecare din aceste verbe, precum şi altele asemenea lor, poate fi folosite în formularea unor obiective operaţionale, la orice disciplină de învăţământ. Pentru conceperea corectă a obiectivelor operaţionale trebuie cunoscute, cum s-a mai arătat, obiectivele-cadru şi cele de referinţă, precum şi conţinuturile învăţării prevăzute în programele şcolare, şi în manuale, sau în alte surse de informare. După această operaţie are loc o „disecare" în secvenţe, în unităţi mici a conţinutului stabilit pentru fiecare lecţie şi formularea obiectivelor operaţionale ale lecţiei. Înfăptuirea acestei componente importante a procesului didactic stă la baza conceperii întregii strategii a realizării unei lecţii, inclusiv a evaluării performanţelor şcolare.

Prezentăm, în cele ce urmează, cu titlu orientativ, modul în care ar putea fi formulate obiective operaţionale la lecţii din domenii şi clase diferite.

La o lecţie de „scriere" la clasa I: litera „l" mic de mână:

Scopul*: formarea deprinderii de a recunoaşte, a reproduce în plan grafic litera „l" mic de mână; utilizarea ei în mod corect în scris.*

Obiective operaţionale aparţinând domeniului cognitiv*: să asocieze corect sunetul cu litera corespunzătoare; să descrie*

elementele grafice ale literei (locul în spațiul caietului, de unde se începe fiecare element grafic, sensul–direcția mișcării, locul unde conturul fiecărui element atinge marginea spațiului, locul unde acesta se termină, cum se realizează legătura cu elementele grafice următoare); să recunoască litera nouă în situații diferite; să scrie litera corect, aplicând regulile grafice învățate.

Obiective operaționale aparținând domeniului psihomotor: *să realizeze gama de mişcări adecvate scrierii literei respective; să realizeze coordonarea oculo-motorie (ochi–mişcare) din ce în ce mai fină în mânuirea instrumentului de scris; să-şi formeze mişcarea grafică adecvată scrierii literei respective, pe baza „modelului intelectual" însuşit prin învățarea şi rememorarea regulilor grafice de scriere a literei respective; să realizeze scrierea literei respective cu relativă uşurință, fără efort fizic deosebit, cu gesturi (mişcări) sigure, cu suplețe şi într-un ritm adecvat, care să permită autocontrolul în timpul scrisului.*

Obiective afective: *să participe cu plăcere şi interes la toate etapele lecției; să dorească să scrie corect şi frumos litera nouă; să perceapă şi să distingă literele realizate „frumos" de cele mai puțin reuşite; să se bucure de reuşita aşezării corecte în pagina caietului a literelor scrise, de acuratețea şi aspectul scrisului şi în general, al caietului.*

Obiectivele formulate, chiar mai extins, cu privire la lecția de scriere a unei litere (oricare ar fi această literă) sunt, în general, aceleaşi. Vor apărea deosebite elementele grafice şi regulile respective de scriere a fiecărui element, precum şi ale literei în ansamblu.

Iată cum ar putea fi formulate scopul general şi obiectivele operaționale la o lecție de lectură (literatură), cu subiectul *Bunica* de Şt. O. Iosif.

Scopul: *Dezvoltarea capacității de a citi corect, expresiv; cultivarea unor sentimente şi trăiri emoționale desprinse din relațiile vieții de familie; învățarea tehnicii de memorare a unei poezii.*

Obiectivele operaționale: *Elevii să citească poezia corect expresiv; să extragă cuvintele al căror sens nu-l înțeleg; să găsească sensul opus al cuvintelor: mic, alb, cald, firav, fraged, blând, senin, tăcut, trecut; să sesizeze şi să exprime starea sufletească, sentimentul de care e stăpânit poetul în reconstituirea portretului bunicii sale; să delimiteze părțile poeziei, care alcătuiesc portretul; să identifice în text expresiile şi modalitățile prin care este realizat portretul fizic şi moral al bunicii; să exerseze tehnica memorării versurilor pe unități*

logice; să dezvăluie atitudini posibile şi norme de comportare a copiilor faţă de bunici.

Iată şi câteva *obiective operaţionale* pentru o lecţie de *limba română (gramatică), având ca temă:* **Propoziţia dezvoltată:** *să definească propoziţia dezvoltată; să recunoască propoziţia dezvoltată şi să motiveze felul ei; să formuleze (să alcătuiască) propoziţii dezvoltate; să transforme propoziţii simple în propoziţii dezvoltate şi invers; să grupeze propoziţiile dintr-un text în propoziţii simple şi propoziţii dezvoltate; să alcătuiască o compunere scurtă în care să folosească propoziţii dezvoltate.*

Fiecare obiectiv operaţional presupune folosirea unei tehnologii didactice proprie, devenind o secvenţă de lecţie, în care metode, procedee şi mijloace didactice adecvate asigură transformarea obiectivului într-un fapt de comportament.

Formularea clară şi precisă a obiectivelor instructiv-educative oferă profesorului o direcţie constantă în activitatea sa, un ghid sigur în stabilirea conţinutului, a metodelor şi mijloacelor de învăţământ utilizate, în stabilirea secvenţelor (etapelor) lecţiei. De asemenea, aceste obiective constituie, în cele din urmă, principalele *criterii de evaluare şi apreciere* a propriului randament al activităţii sale. Pe de altă parte, cunoaşterea clară a obiectivelor de către elevi contribuie la crearea motivaţiei învăţării, la intensificarea eforturilor lor pentru realizarea acestora.

10. **Elaborarea instrumentelor de proiectare**

Integrarea elementelor de strategie didactică într-un tot unitar şi funcţional, orientat spre realizarea fiecărui obiectiv operaţional reprezintă proiectul didactic, care poate fi concretizat, cum se va vedea, în moduri diferite. O condiţie de bază a unui proiect reuşit este ca procesele de *predare-învăţare-evaluare* să fie în deplină concordanţă cu obiectivele urmărite şi adecvate conţinutului instruirii.

Acţiunea de proiectare a activităţii didactice se concretizează în proiecte anuale, semestriale, proiecte ale unităţilor de învăţare, precum şi – firește – în proiecte de lecţii. Iată, înainte de a ne referi la acestea din urmă, doar enunţate câteva acţiuni ce au loc în proiectarea unităţilor de învăţare.

Repartizarea prevederilor programei pe secţiuni mai mari (capitole) şi apoi pe lecţii, respectiv pe unităţi de învăţare, este o obligaţie care revine celui care predă. El stabileşte numărul de lecţii şi

de alte activităţi câte sunt necesare parcurgerii în condiţii bune, progresiv şi sistematic a fiecărei teme sau unităţi de învăţare. Potrivit numărului de lecţii se formulează subiectul, precum şi scopul fiecăreia (concretizat în tipul de lecţie denumit: de comunicare, de recapitulare şi sistematizare etc.). De asemenea, se asigură buna corelare a lecţiilor, se prevede succesiunea lor firească, în care fiecare este o continuare a celei precedente şi un punct de pornire pentru cea care urmează. „Obiectivele şi conţinutul fiecărei lecţii trebuie să se justifice ca necesare în atingerea unor finalităţi mai largi prevăzute de predarea unei unităţi didactice complexe, din care face parte şi a disciplinei respective în ansamblul ei".[*]

Proiectul de lecţie – instrument de lucru

Conceperea unei lecţii se concretizează în elaborarea unui proiect de lecţie (în viziunea tradiţională, „plan de lecţie"). „În esenţă, un proiect de lecţie se prezintă ca o descriere a soluţiei optime găsite situaţiei de învăţare date", iar în privinţa calităţilor pe care trebuie să le întrunească, mai întâi „să fie bine finalizat, adică precizând cu claritate scopul, obiectivele, să indice desfăşurarea acelor acţiuni, utilizarea acelor metode şi mijloace, care să conducă în mod real la atingerea ţelurilor urmărite. Ca anticipare ideală a ceea ce se va întreprinde practic, proiectul oferă o perspectivă de ansamblu, globală şi completă asupra lecţiei, asupra succesiunii fazelor şi evenimentelor de parcurs, diviziunii timpului şi utilizării mijloacelor adecvate, subordonate ca un tot funcţional, cerinţelor finale".[**]

Proiectele de lecţii au, în alcătuirea lor, multe elemente comune; este vorba, în primul rând, de cele ce se constituie în „antetul" lor: Data, Obiectul, Clasa, Subiectul lecţiei, Scopul şi obiectivele, Metodele, mijloacele (materialele) ce vor fi utilizate (inclusiv tehnici şi instrumente de evaluare).

Partea referitoare la desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei înfăţişează evenimentele ce se parcurg, în relaţia şi unitatea lor organică, cu precizarea timpului aproximativ repartizat pentru fiecare dintre ele, metodele, procedeele şi mijloacele necesare. Ceea ce apare nou, în spiritul didacticii moderne, este faptul că accentul nu se mai pune pe conţinut, pe descrierea materialului nou ce va fi predat, ci pe prezentarea activităţilor şi operaţiilor prin care elevii vor deveni beneficiarii respectivului conţinut, având ca ţintă obiective clare.

---

[*] Ioan Cerghit, *Op. cit*., 1983, p. 55.

[**] *Ibidem*, p. 62-63.

În practica şcolară s-au conturat câteva forme de proiecte ale lecţiilor care, fără a fi identice, au unele note esenţiale comune. Astfel, unele proiecte de lecţie iau forma unui scenariu, în care, după completarea „antetului", se prezintă filmul (scenariul) desfăşurării lecţiei, care cuprinde etapele (secvenţele, evenimentele) lecţiei, după criteriul obiectivelor concrete, conţinutul pe secvenţe, metodele, procedeele şi mijloacele de învăţământ, tehnicile şi instrumentele de evaluare. Avantajele unui asemenea proiect constau în detalierea secvenţelor de conţinut, în descrierea acţiunilor sau operaţiilor întreprinse de profesor şi elevi, în prezentarea mai clară a tehnicilor didactice folosite la momentul potrivit.

Formal, un asemenea proiect de lecţie poate fi înfăţişat grafic pe coloane: a) momente ale desfăşurării lecţiei; b) conţinutul, timpul afectat; exerciţii – probleme; c) activitatea profesorului (metode, procedee); d) materiale şi mijloace de învăţământ; e) activitatea elevilor (metode şi tehnici de învăţare).

Câştigă teren şi proiectul de lecţie centrat deopotrivă pe conţinut şi pe acţiune (comportamente), atât pe activitatea profesorului, cât şi pe cea a elevilor. Şi un asemenea proiect poate fi dispus grafic (aşezat în pagină, pe coloane): a) evenimentele instruirii (succesiunea acestora) şi timpul afectat, cu aproximaţie; b) activitatea profesorului (ce şi cum predă); c) activităţi şi conduite posibile ale elevilor, legate de solicitarea profesorului. O variantă a celei de mai sus ar putea cuprinde: a) obiective; b) conţinutul şi secvenţele lecţiei (centrate pe obiective); c) strategia didactică (axată de asemenea, pe obiective precum şi pe conţinut); d) durata (aceasta ar putea fi introdusă în coloana secvenţelor). O formă mai simplificată ar putea fi: a) evenimentele instruirii; b) conţinutul – activitatea profesorului şi c) activităţi şi conduite posibile ale elevilor.

Modelele prezentate mai sus au un caracter orientativ; valoarea lor constă în aceea că multe dintre ele au izvorât din practica şcolară şi au fost verificate, ca atare, în activitatea cu elevii. Chiar în aceste condiţii, trebuie avut în vedere că ele nu pot fi realizate întocmai în orice situaţie, mai ales în ceea ce priveşte secvenţele instruirii, ordinea şi durata acestora. De asemenea, în situaţia în care se stabilesc coloane (rubrici) separate pentru activitatea profesorului şi pentru activitatea elevilor trebuie avut în vedere caracterul unitar al lecţiei, faptul că activitatea celor doi „agenţi" umani nu poate fi despărţită artificial, pe parcursul desfăşurării procesului didactic (chiar din raţiuni de natură grafică, uneori apare pe coloane diferite).

Activitatea de proiectare a lecţiei are în vedere şi elemente speciale de evaluare a performanţelor şcolare şi a procesului de predare-învăţare. Este vorba de elaborarea probelor de evaluare, în concordanţă cu obiectivele stabilite şi de adoptarea unor măsuri de ameliorare a procesului didactic şi a unor acţiuni recuperatorii. În stabilirea formei şi conţinuturilor probelor de evaluare se are în vedere atingerea obiectivelor comportamentale.

Proiectele de lecţie, oricât de bine ar fi gândite şi elaborate, nu pot asigura prin ele însele succesul deplin în activitatea didactică. *Lecţia este un act de creaţie* şi oricât de bine ar fi gândită în prealabil, condiţiile şi situaţiile concrete ce pot apărea pe parcursul desfăşurării ei obligă proiectantul să-şi schimbe şi să-şi adapteze soluţiile potrivit realităţilor vii ale grupei de copii, ale clasei de elevi. Numai astfel proiectul reprezintă un adevărat *instrument de lucru*. El trebuie să aibă un *caracter realist*, să fie *realizabil*, nu supradimensionat cu rubrici, secvenţe, conţinuturi, strategii didactice preţioase etc., care oricum nu ar încăpea într-o lecţie ce trebuie încadrată în timp şi care nu poate suprasolicita elevii peste limitele unui efort normal. Un proiect de lecţie capătă un spor de calitate tocmai prin *simplitate şi operativitate*, în sensul de a putea fi transpus în viaţă.

Întrucât activitatea cu elevii solicită multă spontaneitate şi mobilitate în funcţie de relaţiile ce pot apărea pe parcursul desfăşurării lecţiei, însuşi proiectul trebuie să fie *flexibil*, să ofere educatorului posibilitatea să-şi adapteze demersul propus potrivit situaţiilor noi ce pot apărea, în raport şi cu răspunsurile, reacţiile sau chiar intervenţiile, uneori spontane, prompte sau neaşteptate ale elevilor. În fond lecţia e a lor, a copiilor, a elevilor, ei sunt cei care învaţă.

O asemenea cerinţă atrage atenţia asupra faptului că proiectul lecţiei are un caracter orientativ şi nu urmăreşte standardizarea activităţii, ci invită la meditaţie, îndeamnă la creaţie. În acest sens trebuie înţeleasă şi teza după care *lecţia este un act de creaţie*; iar creaţia nu are nimic comun cu improvizaţia.

Partea a V-a

TEORIA EDUCAȚIEI – DISCIPLINĂ DE RAMURĂ A PEDAGOGIEI

Teza cu privire la finalitățile educației atrage atenția asupra dimensiunilor acesteia. Dacă se are în vedere că termenul de „dimensiune" sugerează o mărime, o măsură, o întindere, o proporție, atunci când aceasta se referă la educație, se ia în considerație personalitatea umană integrală, totală.

Idealul educațional contemporan se profilează în dimensiunile sau laturile educației, de unde şi necesitatea studierii acestora. În tratarea şi aprofundarea laturilor educației se recurge mai puțin la termenul cunoscut de „sistem"; în schimb, se folosesc frecvent sintagme ca: „om total", „om integral" sau „multilateral" dezvoltat.

De aceea, este necesară analiza procesului formării personalității integrale, pe dimensiuni sau laturi ale educației, care, prin realizarea obiectivelor lor specifice, asigură formarea omului „total", „integral".

În pedagogie, disciplina aceasta de ramură, care studiază problematica fiecăreia din dimensiunile (laturile) educației, inclusiv obiectivele şi modalitățile de realizare a lor, este cunoscută sub denumirea de *Teoria educației*. În cele ce urmează, vor fi tratate câteva laturi (dimensiuni) ale educației: educația intelectuală, educația moral-civică, educația religioasă, educația tehnologică, educația estetică.

A. EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

1. **Rolul şi locul educației intelectuale în formarea personalității**

Într-o definiție foarte concisă, *intelectul* – de la care derivă denumirea acestei laturi a educației – este capacitatea omului de *a gândi*, de a avea o activitate rațională, de a opera cu *noțiuni*. Termenul de *inteligență* are multe note comune cu acela de intelect, la care se mai poate adăuga capacitatea omului de *a cunoaşte*, de *a înțelege*, de *a cugeta.*

Educaţia intelectuală este o componentă de bază a educaţiei integrale (totale), prin care se asigură *asimilarea (însuşirea) unui sistem unitar de cunoştinţe, pe baza cărora se formează şi se dezvoltă capacităţi cognitive (de cunoaştere), se stimulează interesele de cunoaştere, se dobândesc priceperi şi deprinderi de studiu.* Realizarea celorlalte laturi ale educaţiei depinde de nivelul de înţelegere a cunoştinţelor asimilate, de gradul de dezvoltare a proceselor cognitive. *Fiecare dintre celelalte laturi ale educaţiei are componente cognitive, care trebuie asimilate pentru realizarea obiectivelor lor specifice.* Nivelul ce poate fi atins de cineva, în fiecare dintre celelalte laturi ale educaţiei, depinde de nivelul performanţelor sub aspectul intelectual: volumul de informaţii, nivelul dezvoltării psihice, orientarea intereselor, posibilitatea de a se informa independent.

Latura intelectuală a personalităţii asigură omului posibilităţi nelimitate de cunoaştere şi acţiune; dezvoltarea personalităţii umane este dependentă de gradul de realizare a educaţiei intelectuale. De aici şi interesul sporit pentru această dimensiune a educaţiei, acordat în condiţiile revoluţiei ştiinţifice şi tehnice contemporane, când munca fizică are un tot mai puternic suport intelectual. În acest context, se poate spune că educaţia intelectuală înseamnă educaţie pentru ştiinţă prin ştiinţă, cultivarea sensibilităţii pentru valorile ştiinţei, precum şi a capacităţilor pentru a le dobândi.

2. **Obiective ale educaţiei intelectuale**

Conţinutul educaţiei intelectuale se regăseşte în viaţă, în activitatea umană, în ştiinţă, tehnică, artă, în cultură în general. Toate aceste elemente sunt incluse, printr-o minuţioasă prelucrare pedagogică, în conţinutul învăţământului. De asemenea, încă de la naştere, copilul este supus unei influenţe spontane, prin educaţia informală. Educaţia intelectuală îi abilitează pe elevi nu numai cu receptarea, prelucrarea şi valorificarea informaţiilor oferite prin diferite surse, ci şi cu capacitatea de a manifesta o anumită autonomie privind căutarea, descoperirea şi utilizarea informaţiilor în condiţii variate. În această perspectivă pot fi identificate şi analizate obiectivele educaţiei intelectuale.

a) ***Asimilarea cunoştinţelor şi structurarea lor în sisteme logice.*** Orice proces de cunoaştere începe cu achiziţionarea de informaţii, fie prin contactul direct cu obiectele şi fenomenele lumii reale, fie prin receptarea lor sub formă de noţiuni, reguli, norme, principii, teze etc.

Procesul de asimilare a cunoştinţelor este pregătit din clasele primare, prin învăţarea modului de folosire a instrumentelor cu ajutorul cărora se dobândeşte cultura: cititul/lectura, scrisul, exprimarea corectă, calculul matematic, toate acestea formând şi cultivând competenţe de comunicare. Pe acest temei se sistematizează informaţiile în jurul unor concepte fundamentale, al unor „idei ancoră" (David Ausubel) sau pe „idei instrumentale", „Cu cât noţiunea este mai importantă, mai de bază, cu atât mai largă va fi aplicabilitatea ei la noile probleme" (J. Brunner).

Asimilarea cunoştinţelor nu se limitează la simpla receptare şi depozitare a lor. Orice concept se învaţă pentru a fi utilizat ; altfel nu are rost însuşirea lui. De fapt, conceptele, în general cunoştinţele se învaţă în mod temeinic în procesul aplicării lor. Conceptele au valoarea numai dacă se operează cu ele dacă au funcţionalitate. Scopul fundamental fiecărui act de învăţare constă în „viitoarea utilitate a rezultatelor obţinute" (J. Brunner). Funcţionalitatea cunoştinţelor e dată de aplicarea lor în rezolvarea unor sarcini asemănătoare (*transferul specific al cunoştinţelor*), precum şi de *transferul nespecific*, care oferă posibilitatea rezolvării unor sarcini noi, cu ajutorul ideilor generale sau al principiilor asimilate anterior. Astfel, sarcinile de învăţare ulterioare devin cazuri particulare ale unei idei generale însuşite anterior. Pe această cale se realizează structurarea informaţiilor, astfel încât achiziţionarea şi prelucrarea lor să devină funcţională, să asigure deschiderea pentru însuşirea unor cunoştinţe noi.

b) ***Însuşirea şi perfecţionarea tehnicilor de muncă intelectuală***

Rezultatele activităţii şcolare, în general, ale activităţii de învăţare sunt determinate de măsura în care elevii posedă tehnici de învăţare („instrumente de asimilare" – J. Piaget). Cei ce stăpânesc asemenea instrumente ştiu cum să-şi organizeze procesul învăţării, ei sunt, indubitabil, capabili de performanţe superioare, cu un consum mic de energie. Pe această cale, elevii îşi vor forma un stil propriu de muncă intelectuală, care, o dată învăţat, se păstrează pentru toată viaţa, perfecţionându-se continuu.

„A-i învăţa pe elevi să înveţe" înseamnă, printre altele, a le forma priceperi şi deprinderi de a utiliza metode şi tehnici de instruire. Analfabetul de mâine nu va fi cel ce nu ştie să citească, ci va fi cel care nu şi-a însuşit tehnici de învăţare.

Însuşirea tehnicilor de muncă intelectuală presupune formarea a trei tipuri de competenţe sau de abilităţi:

– *competenţele informaţionale* se pot dobândi prin metode şi tehnici care asigură receptarea, consemnarea şi stocarea cunoştinţelor: lectura (activitatea cu cartea), receptarea mesajelor orale, observarea obiectelor şi fenomenelor (directă sau prin substitute ale acestora); competenţa informaţională se obţine şi prin învăţarea tehnicilor de consemnare a datelor, extragerea şi consemnarea esenţialului, întocmirea unor planuri de idei, a unor concepte, fişe, note de lectură ş.a.;

– *conceptele operatorii* presupun capacitatea de a utiliza informaţiile (de a opera cu ele); se realizează prin exerciţii, prin corelarea şi compararea informaţiilor, prin sistematizarea informaţiilor în structuri largi şi coerente, prin interpretarea lor în condiţii variate;

– *competenţe de comunicare* (oral şi în scris) a informaţiilor dobândite; ele vizează capacitatea de a exprima clar şi precis, într-o manieră originală, proprie cele învăţate.

c) ***Exersarea şi dezvoltarea proceselor psihice de cunoaştere; formarea capacităţilor cognitive***. Activitatea de învăţare implică efort personal atât în plan cognitiv, cât şi în plan afectiv şi voliţional. În plan cognitiv sunt angajate procese psihice simple (percepţii, reprezentări) şi – mai ales procese psihice complexe (gândirea, memoria, imaginaţia).

Învăţarea perceptivă (pe bază de senzaţii, percepţii, reprezentări) contribuie la dezvoltarea spiritului de observaţie. La rândul lui, spiritul de observaţie constituie un element esenţial în dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere. De asemenea, învăţarea perceptivă condiţionează formarea reprezentărilor, atât a celor reproductive, cât şi a celor „anticipative" (J. Piaget). Volumul şi calitatea reprezentărilor asigură creşterea randamentului şcolar, prin aportul lor la formarea noţiunilor.

În procesul formării noţiunilor sunt angajate *operaţiile mintale* (analiza, sinteza, comparaţia abstractizarea, generalizarea etc.) cu ajutorul cărora se prelucrează şi se interpretează informaţiile asimilate. Cu ajutorul acestor operaţii se asigură înţelegerea cunoştinţelor noi, prin integrarea lor într-un sistem cognitiv de bază, constituit anterior.

În strânsă legătură cu constituirea noţiunilor, prin mijlocirea operaţiilor mintale amintite, precum şi cu formarea judecăţilor se dezvoltă *limbajul*, ceea ce implică exerciţii de verbalizare liberă a ceea ce s-a învăţat.

În procesul învăţării este implicată şi *memoria*, care fixează şi reactualizează cunoştinţele. Memoria este atât o premiză, cât şi un rezultat al învăţării, iar solicitarea ei depinde de felul în care se realizează învăţarea însăşi. O învăţare conştientă stimulează memoria

logică, iar conştientizarea scopului şi a duratei pentru care e necesară fixarea şi stocarea informaţiilor uşurează intensificarea memoriei voluntare şi a celei de lungă durată.

Dezvoltarea *imaginaţiei* este o condiţie a cultivării *creativităţii.* Investigaţiile întreprinse în domeniu atrag atenţia asupra faptului că în prezent asistăm la un fel de „involuţie" a imaginaţiei creatoare, mai ales la preadolescenţi şi la adolescenţi. Se apelează mai mult la imaginaţia reproductivă şi mai puţin la cea creatoare. Or, elevii, inclusiv şcolarii mici şi chiar preşcolarii, sunt capabili de o activitate creatoare, fireşte în limitele a ce are acestea specific în procesul didactic.

d) ***Stimularea şi cultivarea intereselor de cunoaştere***. Educaţia intelectuală asigură paralel cu formarea unui stil de muncă adecvat, a însuşirii tehnicilor de muncă intelectuală, şi cultivarea interesului pentru cunoaştere, a dorinţei de a şti a elevilor, a „trebuinţei" lor de a cunoaşte.

Interesele cognitive trebuie să fie o consecinţă a dezvoltării proceselor de cunoaştere. Ele sunt durabile spre deosebire de interesele spontane, şi se educă trecându-se de la „reflexul de orientare" (Pavlov) la curiozitatea epistemică (pentru cunoaştere, de a şti). Interesele devin astfel *motive ale învăţării*, care pot fi: de *nivel inferior* (imediate şi concretizate în forme precum lauda de către educator, părinţi etc.), notele (calificativele), diverse avantaje (discuţii) de *nivel superior*: satisfacţii proprii (motivele devin trebuinţe), pregătirea pentru integrarea socială şi profesională, contribuţie la progresul social.

Delimitarea obiectivelor educaţiei intelectuale nu trebuie să creeze impresia că înfăptuirea lor are loc separat, pe cele patru domenii. Doar în conţinutul lor pot apărea elemente aparte, care permit o mai bună aprofundare şi conturare a lor. În înfăptuirea lor se regăsesc metode, tehnici, tipuri de activitate care asigură o viziune unitară asupra educaţiei intelectuale, ca o componentă de primă dimensiune a educaţiei totale.

3. **Igiena muncii intelectuale**

Înfăptuirea obiectivelor educaţiei intelectuale presupune crearea unor condiţii materiale, a unei ambianţe şi a unui regim de lucru, care să asigure şanse sporite de reuşită unei activităţi care angajează segmente „la vârf" ale organismului celor care învaţă.

Igiena muncii intelectuale urmăreşte păstrarea sănătăţii fizice şi psihice a elevilor, educarea lor astfel încât să-şi apere ei înşişi

sănătatea fizică şi mintală. Atunci când vorbim despre igiena muncii intelectuale se au în vedere doi indicatori de bază: spaţiul în care elevi desfăşoară activitatea intelectuală, precum şi *timpul* în care are loc aceasta. Iată câteva recomandări de igienă a muncii intelectuale:

Cu privire la spaţiul în care are loc:

– încăperea să aibă sursă de lumină/naturală sau artificială adecvată activităţi de învăţare, pentru toate situaţiile în care elevii citesc, scriu, desenează etc.;

– mobilierul să corespundă fizicului vârstei copiilor şi elevilor; băncile, mesele să fie aşezate astfel încât lumina naturală să vină din partea stângă a lor;

– *aşezarea în bănci* să fie astfel făcută încât cei cu statură mică sau cu unele handicapuri senzoriale să fie în faţă; la grădiniţă însă, toţi copiii vor fi aşezaţi pe scăunele în timpul activităţilor, în formă de semicerc, sau în alte moduri pentru ca educatoarea să-i poată cuprinde pe toţi cu privirea şi în acelaşi timp să poată fi văzută în egală măsură;

– să fie asigurată *o bună vizibilitate*, pentru toţi elevii, la tablă şi la locul unde se expun materialul didactic şi alte mijloace de învăţământ necesare unor demonstraţii în timpul lecţiilor, al activităţilor;

– să fie asigurată aerisirea sălilor de clasă, precum şi o temperatură adecvată în funcţie de anotimp.

Cu privire la timpul în care are loc activitatea intelectuală. Randamentul activităţii intelectuale depinde în foarte mare măsură de perioadele de timp în care aceasta are loc. Este vorba de un regim de activitate echilibrat, atât la nivelul unei zile întregi, cât şi la cel al orarului şcolar zilnic ce se întocmeşte pentru o săptămână întreagă. Iată, pe scurt, câteva cerinţe de care trebuie să se ţină seama în alcătuirea acestor programe:

– *activitatea şcolară zilnică* a claselor primare să fie stabilită în programul zilnic al şcolii înainte de amiază, când capacitatea de efort intelectual a elevilor este mai mare; aşezarea programului şcolar în perioada amiezii sau după amiază este improprie unei solicitări intelectuale pe o durată de patru ore pentru şcolarii din clasele primare;

– *orarul săptămânal* pentru cele cinci zile lucrătoare trebuie astfel conceput încât, în funcţie de numărul de ore pe săptămână stabilit pentru fiecare clasă, disciplinele care solicită un efort intelectual mai mare să fie aşezate în zilele din interiorul săptămânii; în zilele de început şi de sfârşit ale săptămânii să fie introduse discipline care solicită un efort intelectual mai mic;

– *orarul zilnic* al fiecărei clase trebuie să ţină seama de „curba de efort" a elevilor. În primele ore de curs se trec discipline, pe cât posibil atractive şi interesante pentru elevi, dar care solicită un efort mintal mai mic şi care îi introduc, treptat, într-un ritm mai susţinut de activitate intelectuală, la care vor fi supuşi în orele de mijloc ale programului zilnic. Ultima oră de curs va fi dedicată unor discipline atractive, relaxante, care permit realizarea unei odihne active, după efortul depus în ziua respectivă;

– atât în timpul zilei de curs, cât şi în cadrul fiecărei lecţii vor fi introduse, la preşcolari şi la şcolarii mici, şi activităţi relaxante, inclusiv sub forma unor jocuri (eventual didactice), care vor asigura alternarea activităţii de învăţare cu cea de joc, fără a prejudicia unitatea fiecărei lecţii, precum şi continuitatea firească şi necesară între activitatea intelectuală şi cea de joc, de divertisment, mai ales că şi aceasta din urmă presupune, deseori şi un real efort intelectual din partea elevilor.

Printr-o riguroasă igienă a activităţii intelectuale se asigură angajarea susţinută a efortului mintal al elevilor, prevenindu-se oboseala prematură şi supraîncărcarea lor.

B. EDUCAŢIA MORAL – CIVICĂ

1. **Semnificaţia şi rolul educaţiei moral-civice**

Conţinând principii morale, reguli de convieţuire a oamenilor, morala a apărut o dată cu societatea, din necesitatea obiectivă de reglementare a relaţiilor interumane.

Termenul de morală este derivat din latinescul *mor-moris-morav*, „obicei", şi semnifică un sistem de principii, norme şi precepte de conduită ale comunităţilor umane şi ale individului, care reglementează convieţuirea socială în raport cu un ideal stabilit de societate.

Conceptul de moralitate desemnează măsura în care comportamentul indivizilor şi colectivităţilor umane corespunde principiilor şi normelor morale existente într-o societate, gradul în care membrii colectivităţii şi-au însuşit şi aplică normele şi prescripţiile moralei din societatea respectivă. Moralitatea individuală, ca rezultat al educaţiei, este parte componentă a structurii de ansamblu a personalităţii influenţând dezvoltarea acesteia.

Educaţia morală reprezintă activizarea pedagogică a principiilor, normelor, valorilor morale specifice unei societăţi istoric determinate,

în vederea formării de convingeri, sentimente, atitudini, comportamente (deprinderi şi obişnuinţe) morale, a trăsăturilor morale ale personalităţii*.

Atât la baza educaţiei intelectuale, cât şi la baza educaţiei morale stau informaţiile. Dacă informaţiile dobândite în sfera educaţiei intelectuale au în vedere cu precădere sfera cunoaşterii cele din sfera educaţiei morale vizează întreaga personalitate, mai ales domeniul afectiv şi cel voliţional. Normele morale nu se învaţă teoretic. Cunoaşterea lor reprezintă doar începutul procesului educaţiei morale. Informaţiile morale devin instrumente de acţiune numai în măsura în care ele ies din cadrul proceselor care ţin exclusiv de domeniul structurilor intelectuale, angajând activ structurile afective şi voliţionale. Funcţionalitatea informaţiilor morale vizează formarea profilului moral al personalităţii, care este concretizat în atitudinea individului faţă de societate şi faţă de sine însuşi.

Ca şi celelalte componente ale educaţiei integrale, educaţia morală are o contribuţie specifică la formarea personalităţii; ea influenţează, în ansamblu, acţiunea de formare a omului, punând în valoare, din perspectivă socială, pregătirea acestuia ca om util societăţii; are în vedere personalitatea în ansamblu. Formarea morală a omului este supusă permanent controlului societăţii, fiind sancţionată de opinia publică.

2. **Obiective ale educaţiei moral-civice**

S-a desprins din consideraţiile prezentate anterior concluzia că instruirea are un caracter formativ; prin informaţii se produc modificări în profilul personalităţii elevilor, ca o consecinţă a resurselor formativ-educative pe care le conţin informaţiile.

Sintetic spus, informaţiile se convertesc în convingeri prin intermediul sentimentelor, care determină anumite atitudini în plan comportamental. Atitudinile se exprimă în comportament; ele constituie o verigă indispensabilă a trecerii de la idee la faptă; cunoaşterea procesului de transformare a informaţiilor morale în convingeri, care conduc la înfăptuirea actului moral uşurează formularea obiectivelor educaţiei moral-civice. Acestea sunt: *formarea conştiinţei şi conduitei morale, educarea trăsăturilor pozitive de voinţă şi caracter.*

a) ***Formarea conştiinţei morale*** se realizează în planul cognitiv, psihic şi afectiv ca un proces de prelucrare a informaţiilor morale, de

* Steliana Năstăsescu-Cruceru, L. Vlăsceanu, *Educaţia morală*. În I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coordonatori), *Curs de pedagogie*, Tip. Buc., 1988, p. 305.

dinamizare a lor de către trăirile afective. Tot acest proces duce la formarea convingerilor morale.

Să revenim asupra unor termeni. Prin instruirea morală elevii dobândesc reprezentări şi noţiuni morale. *Reprezentările morale* sunt reflectarea, sub forma unor imagini intuitive, a ceea ce este caracteristic unui complex de situaţii şi fapte concrete, cu care elevul a fost angajat ca subiect moral. Noţiunea morală reflectă ceea ce este esenţial şi general unei clase de manifestări pe care le cuprind normele şi regulile morale. Prin instruirea morală elevii dobândesc reprezentări şi noţiuni morale. Altfel spus, prin reprezentările şi noţiunile morale se formează discernământul moral, deci capacitatea de a aprecia moralitatea actelor concrete, inclusiv a celor proprii.

Cunoştinţele morale îl introduc pe elev în universul valorilor morale, îl fac să înţeleagă semnificaţia acestora; ele duc la formarea capacităţii de a discerne actele morale. Intervenţia sentimentelor (a trăirilor afective) duce la conturarea convingerilor morale şi implicit a conştiinţei morale.

b) ***Formarea conduitei morale*** se referă la comportamentul moral al individului; ea este o obiectivare a conştiinţei morale în fapte şi acţiuni concrete. Faptele probează convingerile morale, concordanţa dintre vorbe şi fapte, ceea ce dovedeşte tăria morală a individului, capacitatea sa de a se stăpâni pe sine însuşi.

Conduita morală se concretizează în *deprinderi şi obişnuinţe* morale. Deprinderile sunt componente automatizate ale unei activităţi, care la originea ei a fost conştientă. Obişnuinţele sunt deprinderi aflate în stadii de trebuinţe interne; cel care le posedă simte nevoia unui comportament civilizat, care s-a fixat prin convingeri. La acest nivel de conduită se ajunge prin exerciţii de comportament repetate, în cadrul regimului de muncă şi viaţă al individului.

Convingerile constituie mobilurile, motivaţia internă, care determină atitudinile, comportamentul, iar obişnuinţele, în calitate de trebuinţe interne, asigură declanşarea acestora.

c) ***Formarea trăsăturilor de voinţă şi caracter*** ca forme stabile de comportare morală reprezintă corolarul conştiinţei şi conduitei morale.

În relaţiile individului cu cei din jurul său, cu societatea şi cu sine însuşi, prin adoptarea repetată a unei atitudini, nu doar în situaţii identice, ci şi în situaţii dificile, în care funcţionează discernământul moral, el ajunge să-şi contureze şi să stabilizeze un anumit stil de comportare, un profil moral care-l caracterizează.

Profilul moral al tinerilor se construieşte treptat, spre o multitudine de aspecte şi caracteristici, unele *de profunzime* (idealuri ce se apără cu pasiune, aspiraţii, sociabilitate, cooperare, responsabilitate, preţuire a muncii şi a opiniei altora, a adevărului, a libertăţii de opinie şi a dreptăţii), altele, trăsături de suprafaţă, alimentate de profunzime (buna cuviinţă, politeţea, loialitatea etc.), precum şi trăsături morale operaţionale de tensiuni diferite (hărnicia, cinstea, sinceritatea, modestia, punctualitatea, spiritul de ordine etc.)[*].

3. **Premise psihologice ale formării conştiinţei şi conduitei morale**

Procesul formării conştiinţei şi conduitei morale a elevilor este foarte complex. El se interferează, într-un fel sau altul, cu toate componentele educaţiei, ceea ce sporeşte şi mai mult dificultatea realizării lui. În acelaşi timp, rolul cu totul deosebit al informaţiei morale în formarea conştiinţei şi conduitei morale creează impresia că în condiţiile în care elevii sunt bine informaţi cu norme şi alte categorii morale, întreaga problematică a educaţiei morale e ca şi rezolvată.

Acest fenomen se explică prin aceea că e mai simplu să comunici anumite cunoştinţe decât să organizezi întreaga experienţă morală a elevilor, este mai uşor de asigurat dezvoltarea intelectuală decât cea morală.

Ca în orice proces, întregul demers, întregul parcurs al educaţiei morale vizează un obiectiv riguros stabilit, o finalitate precisă în funcţie de care se stabilesc soluţiile, căile cele mai adecvate pentru atingerea obiectivelor propuse. *Finalitatea procesului educaţiei moral-cetăţeneşti o constituie conduita morală a elevilor, comportamentul lor în conformitate cu normele stabilite de înseşi exigenţele societăţii*.

Punctul de pornire în întregul parcurs al formării conştiinţei morale îl constituie *informaţiile, cunoştinţele morale.* Acestea îşi au sursa în chiar conţinutul învăţământului, al activităţilor ce au loc cu elevii. De aici decurge şi teza potrivit căreia toate cunoştinţele (informaţiile), indiferent de domeniul din care îşi extrag esenţa, au în conţinutul lor resurse educative, dispun de potenţial educativ, care vizează îndeosebi latura morală a educaţiei.

Acest potenţial educativ nu se transformă însă, prin simpla lui receptare, de la sine, într-un comportament civic corespunzător;

[*] Ursula Şchiopu, *Morala din viaţa de fiecare zi*, în „Revista de pedagogie” nr. 6/1990.

informaţiile morale nu se „autoselectează” pentru a determina o anumită conduită, chiar dacă exercită o influenţă pozitivă asupra elevilor. Informaţiile în general, cele morale în special, nu au valoare decât dacă ele asigură şi finalizarea, aplicarea lor. *Domeniul finalizării informaţiilor morale în practică îl constituie comportamentul moral civic corespunzător*. Deci informaţiile morale nu au valoare dacă sunt considerate şi tratate doar ca „un scop în sine”, pentru că nu interesează „o morală a vorbelor”, ci „o morală a faptelor”. Informaţiile morale trebuie să determine un progres în actele şi faptele elevilor, pentru că „a şti” nu e totuna cu „a face”.

Analizând procesul formării conduitei morale a elevilor, trebuie spus că problema cea mai spinoasă o constituie tocmai *transformarea informaţilor morale în conduită corespunzătoare.*

Pentru a-şi exercita funcţionalitatea lor acţional-practică în plan psihologic, informaţiile morale trebuie să fie trăite *afectiv* şi pe această cale să devină convingeri. De aceea apare cu totul firească întrebarea: *cum se transformă cunoştinţele în convingeri*? Convingerile nu sunt simple reprezentări şi noţiuni referitoare la cerinţele morale. Ele sunt idei ce trebuie să pună stăpânire pe sentimentele şi voinţa elevilor, devenind pentru ei adevărate principii de acţiune, instrumente pedagogice de lucru. Temeiul acestor instrumente nu constă doar în a-i pune pe elevi să înveţe maxime, reguli şi alte precepte morale, în speranţa că în cele din urmă vor acţiona „din convingere”, adică vor învăţa sârguincios, se vor comporta disciplinat etc.

Datele a numeroase observaţii atestă că, pentru mulţi elevi, informaţiile morale ce le sunt sugerate nu devin convingeri. *Convingerile exprimă acceptare, aderare totală, participare la diversele valori sociale*. Relaţia dintre cunoştinţe, convingeri şi comportament poate fi redată prin formula: *prin cunoştinţe la convingeri şi apoi la comportament*, iar apoi invers: *comportament – convingeri – cunoştinţe*. Cunoştinţele generatoare de trăiri emoţionale (sentimente) se contopesc în convingeri care, întărite apoi prin comportament, deschid calea spre un nou ciclu al acestui proces, la indici calitativi superiori. În procesul repetării, al exersării actelor morale, comportamentul întăreşte convingerile, ajungându-se la o nouă semnificaţie valorică şi afectivă a normelor morale. Prin urmare, *relaţia dintre cunoştinţe*, *convingeri şi comportament este reversibilă*.

În procesul formării morale a elevilor, un rol cu totul de excepţie îl au *sentimentele morale,* mai ales când acestea devin însuşiri stabile ale personalităţii. Sentimentele constituie „puntea” între cunoştinţe şi

convingeri, ele fiind generatoare de convingeri. Procesul formării sentimentelor este diferit de cel al formării noțiunilor științifice. Astfel, dacă o noțiune, indiferent de domeniul din care este extrasă, se învață după o schemă metodică adecvată, sentimentul se cultivă, nu se dezvoltă prin „învățare" propriu-zisă. Trăirea unui sentiment nou se realizează prin crearea unei ambianțe specifice, bazată pe anumite cunoștințe, care au în conținutul lor resurse educative şi care au menirea de a dezvolta sentimentele corespunzătoare respectivei secvențe de conținut.

Sentimentele au, prin excelență, un caracter *electiv;* ele sunt orientate concret spre persoane, fapte, evenimente, obiecte etc.; nu se schimbă de la o zi la alta şi nu pot fi stăpânite aşa uşor. Ele nu pot fi declanşate „la comandă". Apariția şi trăirea lor porneşte de la informații, care sunt „prelucrate" prin metode adecvate conținutului. Astfel, spre exemplu, în înfățişarea unor secvențe de conținut cu o mare încărcătură emoțională, folosirea povestirii are darul să împingă mesajul informațional al conținutului respectiv, dincolo de ceea ce se poate realiza doar prin capacitățile intelectuale ale elevilor, spre resorturile lor *afective*. Într-adevăr, o povestire realizată pe un ton adecvat, cu nuanțările cerute de conținutul prezentat, într-un ritm corespunzător şi, de asemenea, nuanțat, cu pauze logice şi psihologice bine plasate etc., are darul de a genera trăiri emoționale, sentimente. Şi ceea ce este mai important este faptul că educatorul are posibilitatea ca pe parcursul prezentării evenimentelor, faptelor, datelor etc. să întrețină un adevărat „dialog" cu elevii; fie şi numai din priviri… Însăşi „reglarea" povestirii se face ca un răspuns al trăirilor pe care le realizează elevii şi care pot fi citite în ochii lor, în întreaga lor atitudine față de lecție.

Parcurgerea drumului de la informațiile morale la actul moral presupune, deci, conştientizarea normelor morale şi adeziune afectivă la ele, care declanşează opțiunea ce conduce la *acțiune. Atât opțiunea, cât mai ales acțiunea sunt de neconceput în afara practicii.*

Producerea actului moral ca act de voință este rezultatul conjugării factorului cognitiv cu cel afectiv, factorul volițional încadrându-se şi el în această unitate.

Normele şi regulile care constituie conținutul moralei se transformă în convingeri, în măsura în care se interiorizează în toate planurile psihicului individului: cognitiv, afectiv şi volițional. Pe măsură ce convingerile morale se stabilizează, făcând parte integrantă din conținutul psihic al personalității se produce trecerea de la o conduită

impusă din exterior şi susţinută prin măsuri de nuanţă coercitivă, la o conduită motivată intrinsec, de la determinare la autodeterminare.

4. **Conţinutul educaţiei moral-civice**

Educaţia morală cuprinde toate domeniile unde trăieşte şi îşi desfăşoară activitatea fiinţa umană şi are în vedere îndeplinirea obiectivelor acestei componente a educaţiei; cu prioritate formarea profilului moral al omului, adică a conştiinţei şi conduitei sale morale.

Referindu-ne la „domenii" în care trăieşte şi munceşte omul, e suficient să avem în vedere şi numai următoarele: familia, patria, societatea umană în mare, cu toate structurile ei, şi să ţinem seama de existenţa unor norme, a unor reguli de conviețuire. În consecinţă, conţinutul educaţiei morale se referă la educaţia în familie, educaţia patriotică, educaţia pentru viaţa şi activitatea în colectivităţile umane, educaţia în spiritul unei atitudini sănătoase faţă de muncă, referiri la unele componente ale educaţiei morale.

a) ***Educaţia patriotică a elevilor***

Patriotismul este un sentiment profund, care se manifestă prin trăiri specifice actului moral şi are ca sursă de informare patria. De aceea, conţinutul său moral îşi găseşte expresia în însăşi definiţia dată patriei. Mari oameni de cultură români au exprimat în cuvinte impresionante, emoţionante gândurile lor despre ceea ce înseamnă patria şi iubirea de patrie. Conţinutul conceptului de patrie cuprinde componente care se întind de la dimensiunea spaţiului geografic, trecând la cea a trecutului istoric şi ajungând la realităţile culturale, inclusiv limbă, tradiţii, obiceiuri. Fiecare din aceste elemente şi-au găsit expresia în cuvinte de o neasemuită frumuseţe, rostite de scriitori, de istorici, de oameni din cele mai diverse categorii sociale.

Pământul patriei, folosind o metaforă sadoveniană, este „o creangă de aur". Încât nu poţi să nu admiri cu sufletul la gură *măreţia Carpaţilor, peisajul mitic al Oltului, melancolia Mureşului* – utilizând un cuvânt mult îndrăgit al unui mare scriitor – *imaginea extatică a Mării Negre* sau *simfonia barocă a Deltei*. Nu poţi să nu fii mândru de acest *mirabil pământ românesc în care, vorba poetului*, „*toţi teii miros a Eminescu şi sunt… fără soţ*".

Şi cum ai putea trece nepăsător pe lângă istoria Daciei Felix, pe lângă faptele mari ale voievozilor, culminând cu secolele de aur ale domniilor lui Ştefan, Mihai Viteazu, Brâncoveanu, sau pe lângă simbolurile veşnic vii ale generaţiei de la 1848, ale celei care a înfăptuit Unirea şi a pus bazele statului modern românesc…

Iubirea de patrie are începutul în viaţa intimă a fiecăruia. „*Omul totdeauna, înainte de neam şi-a iubit familia, înainte de lume şi-a iubit neamul şi partea de pământ, fie mare fie mică, în care părinţii săi au trăit şi s-au îngropat, în care s-a născut, a petrecut dulcii ani ai copilăriei ce nu se mai întorc, a simţit cea întâi bucurie şi a simţit cea întâi durere de bărbat*”[*].

Fără a avea un caracter înnăscut, sentimentul patriotic cunoaşte o evoluţie stadială. *La început patria este identificată cu locul natal, cu împrejurimile acestuia, cu situaţiile reale ale vieţii de familie, cu comunitatea locală;* toate acestea se asociază cu impresii, reprezentări şi noţiuni localizate. *Trăirile şi impresiile din prima copilărie sunt atât de puternice încât ele însoţesc fiinţa umană de-a lungul întregii vieţi,* punându-şi amprenta în întregul său comportament. Cu timpul, prin lărgirea spaţiului de existenţă şi – mai ales – prin asimilarea de cunoştinţe despre patrie, popor, înaintaşi, despre pământul şi istoria patriei, prin amplificarea trăirilor afective se formează şi se dezvoltă conştiinţa patriotică, iar pe baza acesteia, atitudinea şi comportamentul patriotic.

Obiectivele educaţiei patriotice sunt o particularizare a obiectivelor educaţiei morale la specificul conţinutului educaţiei patriotice. Ele ar putea fi comentate după cum urmează:

Formarea conştiinţei patriotice asigură conştiinţa apartenenţei la o anumită realitate geografică, istorică şi culturală, precum şi conştiinţa responsabilităţii ce decurge din această apartenenţă. *Conştiinţa patriotică are ca suport al formării sale informaţii corespunzătoare acestei componente a educaţiei morale*. Din această perspectivă, conţinutul învăţământului asigură cunoaşterea a *tot ceea ce ţine de pământul patriei*, de frumuseţile sale inestimabile, de armonia reliefului său, de marile sale resurse naturale, de rolul pe care l-a avut chiar în lupta poporului care l-a locuit, în faţa vitregiilor istoriei. Prin tot ceea ce învaţă la istorie, şi nu numai, elevii înţeleg că, de-a lungul veacurilor, moşii şi strămoşii neamului românesc, care au locuit pe aceste meleaguri nu le-au părăsit niciodată, că aici, prin munca lor, au făcut pământul să rodească, i-au smuls din adâncurile sale izvoare de lumină, bogăţii pe care le-au prelucrat spre uşurarea vieţii lor. Pe acest pământ, de-a lungul anilor, s-au creat şi s-au păstrat tradiţii, obiceiuri, care au menţinut unitatea şi vigoarea oamenilor care

[*] M. Kogălniceanu, „Cuvânt introductiv la cursul de istorie naţională”, în *Scrieri literare, istorice, politice*, ediţie îngrijită de Geo Şerban, 1967, p. 165.

l-au locuit. Tot aici s-au format relaţii sănătoase de convieţuire, de respect şi întrajutorare umană. Elevii învaţă că unul dintre elementele de bază care au asigurat unitatea oamenilor pe tot pământul patriei a fost şi a rămas *limba*. Nu întâmplător poeţii, şi nu numai ei, au creat versuri nemuritoare, în care limba pe care au vorbit-o şi o vorbesc este pe rând, „o comoară", „numai cântec", „foc ce arde", „un şirag de piatră rară" sau e „frumoasă", e „armonioasă", e „dulce" etc.

Înţelegând toate aceste însuşiri exprimate prin cuvinte de o rară frumuseţe, prin metafore, nu e greu ca elevii să fie conduşi să înţeleagă că în spatele lor se dezvăluie sentimentele ce le-au generat. Cei care le-au creat, cei care le-au păstrat, rostindu-le sau cântându-le, au fost îndemnaţi s-o facă din ceva lăuntric, de sentimente care, fiind generate de dimensiuni ale patriei sunt, bineînţeles, patriotice.

Iată prin urmare în ce constă şi cum poate fi formată conştiinţa patriotică. Este de reţinut, cum s-a văzut şi din analiza psihologică a procesului de transformare a informaţiei morale în convingeri şi atitudini morale care, la rândul lor, prin convingeri patriotice determină manifestări atitudinale şi comportamentale corespunzătoare.

Comportamentul sau conduita patriotică, alt obiectiv al educaţiei patriotice, este întruchiparea conştiinţei patriotice în fapte. Educarea elevilor în spiritul unui patriotism activ presupune ca încă din primii ani de şcoală ei să fie ajutaţi să dobândească o experienţă bogată prin exersarea unor *acţiuni cu caracter patriotic*. Înseşi obligaţiile zilnice ale elevilor trebuie înfăţişate şi înţelese ca fiind principalele îndatoriri ce le revin, iar îndeplinirea lor, ca o manifestare firească de comportare patriotică.

Cum se constată, unele obiective ale educaţiei patriotice, care ţin de formarea conştiinţei patriotice se pot realiza prin procesul de învăţământ. Altele presupun crearea de situaţii educaţionale în care elevii să-şi asume atitudini patriotice, să săvârşească fapte şi acţiuni care să conştientizez semnificaţia conştiinţei patriotice.

b) ***Educarea atitudinii sănătoase faţă de muncă***

Semnificaţii şi interpretări. Atitudinea faţă de muncă reprezintă una dintre dimensiunile fundamentale ale personalităţii umane, ale educaţiei moral-civice. De aceea, educarea tineretului în spiritul unei concepţii sănătoase faţă de rezultatele muncii, faţă de cei ce muncesc constituie un obiectiv prioritar al educaţiei şi învăţământului contemporan. Atitudinea faţă de muncă presupune înţelegerea rolului şi importanţei muncii în societate, convingerea fermă că munca este o necesitate obiectivă, indispensabilă însăşi vieţii, existenţei umane. În

acest sens, atitudinea față de muncă nu e doar o manifestare platonică, o simplă acceptare a unei realități; ea implică obligația fiecărui individ de a practica, într-o formă sau alta, o activitate utilă, în folosul personal şi al societății. Ea se manifestă prin îndeplinirea promptă şi de calitate a obligațiilor de muncă, prin inițiativă, prin capacitatea de a învinge greutățile, de a subordona interesele personale celor de grup.

De aceea toate celelalte componente ale educației moral-civice se regăsesc într-un fel sau altul în atitudinea față de muncă. În jurul acestei dominante sunt polarizate toate celelalte virtuți morale ale omului. În fond, disciplina, spiritului de solidaritate, umanismul, chiar înălțătorul sentiment al patriotismului îşi găsesc cel mai propice câmp de manifestare, de cultivare, de conturare a personalității în procesul muncii, în special al muncii creatoare de valori materiale şi spirituale. *Un comportament caracterizat prin cele mai alese virtuți morale se formează cu precădere în procesul muncii*.

Facem cuvenita şi necesara precizare că aria largă a atitudinii sănătoase față de muncă este inclusă şi în activitatea de învățătură, obligația supremă a elevilor. Cu bună ştiință nu vom face referiri speciale la ea, considerând că însăşi tema pe care o abordăm subsumează, într-un fel sau altul, întreaga problematică a educării elevilor în spiritul unei atitudini sănătoase față de muncă. Mai facem precizarea că foarte frecvent este folosită sintagma *educația prin muncă şi pentru muncă* sau – şi mai potrivită – *educația pentru muncă prin muncă*. Nu e vorba de un simplu joc de cuvinte, ci de o realitate de necontestat. Educarea unei atitudini sănătoase față de muncă, altfel spus, educarea elevilor în spiritul muncii se realizează prin muncă. În acelaşi sens este frecvent folosită sintagma „educarea cultului muncii la elevi".

Obiective ale educării atitudinii față de muncă

Formarea cultului muncii la elevi reprezintă un obiectiv primordial al învățământului modern, ce depăşeşte cu mult sfera activității de instruire practică sau de pregătire a tinerilor în meserie. În şcoala modernă pregătirea profesională, în „meserie", se realizează atât prin activitatea propriu-zisă, cât şi prin întregul conținut al învățământului, prin întregul complex al influențelor educative, didactice şi extradidactice, care acționează asupra elevilor. Randamentul acestui complex de influențe este dat, în cea mai mare măsură, de nivelul în care elevii înşişi sunt conştienți de semnificația socială şi economică pe care o are munca. Un asemenea punct de vedere nu necesită prea multe explicații. Ne vom limita doar la a sublinia faptul că, destul de

frecvent, munca elevilor, fie că e vorba de învățătură, de activități obștești sau chiar de instruirea practică în ateliere, în cabinete sau chiar în sala de clasă (la lucru manual în clasele primare) este tratată avându-se în vedere doar finalitatea ei imediată sau restrânsă. Cultul muncii nu se manifestă doar prin satisfacția pe care o oferă, spre exemplu, notele sau calificativele obținute după munca prestată sau prin faptul că s-a participat la o activitate înscrisă în orar sau în programul de măsuri extradidactice.

În situația în care, în şcoală, munca – inclusiv învățătura – reprezintă mijlocul principal prin care se realizează educația pentru muncă este necesară înțelegerea de către elevi a unor valențe superioare ale acestui factor educativ inestimabil, care să determine întregul comportament cotidian al lor, atât în perioada şcolarității, cât şi după integrarea lor în activitatea socială.

Munca, în condițiile şcolii, trebuie să se finalizeze şi în produse, în bunuri materiale cu valoare de întrebuințare, oricât de modeste ar fi acestea. Elevii, chiar cei de vârstă şcolară mică, precum şi preşcolarii, trăiesc mari satisfacții atunci când efortul lor, fizic şi intelectual este concretizat în obiecte utile, oricât de limitată ar fi utilitatea lor. Obiecte din hârtie realizată printr-o succesiune de îndoiri şi împăturiri (bărcuțe, vaporaşe, porumbei, planoare, coifuri etc) creează satisfacții nebănuite copiilor. Ei trebuie ajutați să înțeleagă, chiar forțând nota, cât de important şi necesar a fost efortul lor. În nici un caz nu poate fi neglijată conştiința faptului că efortul lor n-a fost o simplă ocupație pentru petrecerea plăcută a timpului. De la asemenea plăceri se ajunge la satisfacții majore, pe care le poate oferi numai o muncă efectuată în mod plăcut, dar şi util.

Chiar dacă munca la nivelul şcolii are un specific aparte, trebuie proiectată şi realizată în condiții cât mai apropiate de cele din instituții şi unități economice. Nu e deloc desuet să se considere munca şcolarilor ca fiind foarte apropiată de ceea ce se petrece în viața socială. Elevii trebuie ajutați să înțeleagă că în munca lor, indiferent de natura acesteia, ei nu sunt doar reproducători ai cunoaşterii realizate prin învățătură, ci şi producători efectivi. O asemenea înțelegere a muncii elevilor nu trebuie să denatureze statutul pe care-l au elevii – de persoane care învață. *Învață muncind şi muncesc învățând*.

Modalități de educare a atitudinii față de muncă

Educarea elevilor pentru muncă prin muncă este un proces cuprinzător şi se realizează prin întregul complex de influențe educaționale, şcolare şi extraşcolare, la care sunt supuşi elevii. Fără a

stabili forţat o ierarhizare a acestor influenţe, se poate spune că rolul primordial îl are *activitatea şcolară,* de învăţare. Această afirmaţie se întemeiază pe faptul că, într-un fel sau altul, într-o măsură mai mare sau mai mică, toate disciplinele de învăţământ în care e inclusă şi munca practică – lucrul manual – (acum această disciplină şcolară inclusă în planul de învăţământ al claselor primare se cheamă „Abilităţi practice") dispune de resurse care oferă reale posibilităţi în vederea educării la elevi a cultului muncii.

Astfel conţinutul a numeroase discipline şcolare, chiar din arii curriculare cum sunt: „Om şi societate", „Matematică şi Ştiinţe ale naturii", „Educaţie fizică şi sport", „Arte", „Consiliere şi orientare" conţin idei, date, informaţii care scot în evidenţă rolul şi importanţa muncii în societate, în crearea tuturor valorilor materiale şi spirituale, fără de care nu poate fi concepută existenţa umană. Asemenea conţinuturi informaţionale au şi bogate resurse educative, din perspectiva cultivării atitudinii faţă de muncă. În acest sens, rolul educatorului este acela de a stabili, în strânsă corelaţie cu obiectivele cognitive, şi pe cele educative, pe care să le formuleze în termeni comportamentali.

Un asemenea demers este posibil de vreme ce însăşi *atitudinea faţă de muncă este o formă incipientă de conduită*. Formularea şi realizarea unor asemenea obiective poate avea largi implicaţii în cultivarea şi dezvoltarea sentimentelor de satisfacţie, de bucurie pe care le poate genera înţelegerea semnificaţiei pe care o are munca.

C. EDUCAŢIA RELIGIOASĂ

Una dintre laturile educaţiei care vizează, prin excelenţă sensibilitatea profilului persoanei umane, care se revarsă asupra comportamentului său şi care conferă o bunătate amplificată de calităţi ce ţin de ţinută, de atitudini superioare chiar de alesele calităţi morale este *educaţia religioasă*.

Strămoşii noştri au cunoscut şi au trăit intens sentimentele pe care le generează religia, din cele mai vechi timpuri, cu mult înainte de apariţia creştinismului. Le-a cunoscut şi le-a trăit îndeosebi o dată cu propovăduirea pe pământul pe care abia se plămădea poporul nostru a învăţăturii creştine. De-a lungul istoriei a fost elementul cel mai puternic în jurul căruia au prins contur limba, tradiţiile, obiceiurile, s-au clădit sentimente morale, estetice şi – mai ales – religioase.

Majoritatea pedagogilor şi slujitorilor actului educaţional au susţinut cu fermitate, de-a lungul vremurilor, din imbolduri şi resurse

nebănuite, oarecum ascunse, pentru că erau de natură divină, componenta religioasă a personalității umane în contextul educației integrale. Educația religioasă a fost şi este considerată o dimensiune de prim rang a ființei umane. De aceea, e firesc să o avem în vedere, ca fiind nu pe locul din urmă a laturilor educației, ci ca pe un corolar al tuturor acestora, mai ales pentru că însăşi Constituția României consfinţeşte dreptul fiecăruia de a-şi alege credința.

1. **Delimitări conceptuale**

Primul termen care trebuie explicat este chiar cel care dă denumirea acestei dimensiuni a educației totale, integrale: **religia.**

Potrivit definiției date în Dicționarul Explicativ al Limbii Române, „*Religia reprezintă un sistem de credințe (de dogme) şi practici (rituri) privind sentimentul divinității şi care îi uneşte în aceeaşi comunitate spirituală şi morală, pe toți cei care aderă la acest sistem*". În același concept este inclusă totalitatea instituțiilor şi organizațiilor corespunzătoare, care deservesc sistemul respectiv. Înțelegerea completă şi corectă a conceptului de religie impune înțelegerea unor termeni care intră în definiția dată. Iată câțiva dintre aceştia: *credința* – element component esențial al religiei, lucru dovedit de faptul că uneori devine sinonim cu termenul de origine: religia. Deci, o persoană este de o anumită religie sau de o anumită credință: ortodoxă, catolică, protestantă, evanghelică, baptistă ş.a. Toate aceste religii (credințe) fac parte din același sistem care este creştinismul. În același sens se foloseşte şi termenul de cult (cult ortodox, catolic etc.) Dar acest termen înseamnă şi un omagiu care se aduce *divinității;* manifestare a sentimentului religios prin rugăciuni şi prin acte rituale; este vorba, de asemenea, de totalitatea ritualurilor unei religii. *Creştinismul constituie „ansamblul religiilor la baza cărora se află credința în persoana şi învățăturile lui Iisus Hristos".* Ne-am referit – ca exemplu – la creştinism, dar în țara noastră trăiesc în bună convieţuire adepții a numeroase confesiuni.

În explicarea conceptului de religie s-au mai folosit şi alți termeni care intră în genul proxim al definiției: *dogma* este o „învățătură, o teză etc. fundamentală a unei religii, obligatorie pentru adepții ei, care nu poate fi supusă criticii şi nu admite obiecții" (DEX); *ritul* semnifică fie o anumită „rânduială", fie un anumit tipic. Mai e folosit şi pentru marcarea unei confesiuni religioase (rit ortodox, rit romano-catolic ş.a.).

Credința este un concept care reprezintă „*cheia de boltă*” a religiilor. Pentru religiile creştine, credința înseamnă „convingere despre existența lui Dumnezeu, mărturisire a acestei convingeri, prin respectarea prescripțiilor bisericeşti”.

Biserica, în înțelesul cel mai uzual şi mai răspândit, este clădirea destinată unui cult creştin, iar în sens mai larg este instituția creştinismului în ansamblu, precum şi o comunitate religioasă de acelaşi cult. Termenul de biserică a generat formularea unor sintagme, a unor expresii cum sunt: a fi (sau a nu fi) „uşă de biserică”, cu înțelesul de a respecta (sau a nu respecta) morala religioasă. Prin extindere, înseamnă o trăsătură negativă de comportament: a fi sau a nu fi corect, cinstit etc., „a nu fi dus (de multe ori) la biserică”, cu înțelesul de „a nu se sfii să spună cuiva în față lucruri neplăcute”, „a lua calea bisericii”, cu înțelesul de a deveni evlavios, pios.

În sfârşit, pentru religiile creştine, *„Dumnezeu,* (aşa cum e explicat în *Catehismul romano-catolic* editat de Episcopia Romano-Catolică de Bucureşti (1988) p. 10-11), *este un duh desăvârşit, creatorul Cerului şi al Pământului… are minte şi voință, dar nu are şi trup şi de aceea nu-l putem vedea; este desăvârşit (are toate însuşirile cele mai bune, fără număr şi fără măsură; e veşnic, pretutindeni, atotştiutor, atotputernic, sfânt şi drept)”*.

Am stăruit asupra acestor concepte pentru că ele trebuie să fie nu doar apanajul ierarhilor bisericeşti sau al celor care predau religia în grădinițe şi în şcoli. Cum se va vedea, educația religioasă nu se face doar în orele speciale dedicate acesteia. Întregul complex al influențelor educaționale, la care sunt angajați educatoarele, învățătorii, institutorii, profesorii, chiar personalul auxiliar se află mereu în contact cu elemente ale fenomenului religios, iar necesitatea asigurării unității de cerințe şi acțiuni solicită imperios cunoaşterea semnificației acestor concepte, precum şi adeziunea totală la acțiunea de respectare a lor; spre a li se oferi copiilor şi şcolarilor modelele de comportare religioasă.

2. **Semnificații ale educației religioase**

Față de educația morală, care promovează respectarea unor principii, norme sau reguli de comportare, ce reglementează buna conviețuire între individualități luate fiecare în parte, între aceştia şi colectivitățile umane din care fac parte, precum şi între indivizi şi aceste colectivități, educația religioasă, chiar dacă prin întreg conținutul ei vizează şi ea virtuți, însuşiri, calități care se află în sfera

unor comportamente morale, îşi propune mult mai mult. Dacă virtuţile morale sunt însuşiri care, transformate în atitudini şi în comportamente se văd cu relativă uşurinţă, virtuţile religioase, chiar dacă se manifestă şi ele în acte de conduită, sunt superioare. Ele sunt alimentate de resorturi interne, sufleteşte mult mai profunde, de sentimente, de trăiri în care se contopesc credinţa în ceva care nu se vede (*„pe Dumnezeu, a-L vedea, nu este cu putinţă oamenilor”*) dar care se simte, se trăieşte cu o intensitate greu de cuantificat. Căci sursele religioase sunt generate de forţe divine, externe, care există dintotdeauna şi vor exista veşnic. Cum se vede, religia, în general, cea creştină în special, pune Omul faţă în faţă cu sublimul, cu divinul, iar idealul, în religie, este fericirea în viaţa veşnică. Până la aceasta însă, şi viaţa pământeană oferă credincioşilor, prin practicile religioase, satisfacţii, trăiri emoţionale cu o intensitate inegalabilă.

Vom ilustra acest lucru încercând o enumerare a unor citate (versete) din Biblie, cartea de căpătâi a religiilor creştine. Una din tezele de bază ale acestora este credinţa în misiunea lui Iisus Hristos pe pământ. Iată un verset din Evanghelia lui Ioan: *„Fiindcă atât de mult a iubit Dumnezeu lumea, că a dat pe singurul Lui Fiu, pentru ca oricine crede în El, să nu piară, ci să aibă viaţă veşnică”* (Ioan, cap. 3,16).

Cu privire la mobilul jertfei lui Iisus, tot aceeaşi sursă reproduce cuvintele Mântuitorului adresate apostolilor săi: *„Nu este mai mare dragoste decât să-şi dea cineva viaţa pentru prietenii săi”* (Ioan 15,13) şi *„Aceasta este porunca Mea: să vă iubiţi unii pe alţii, cum v-am iubit eu”* (Ioan 15,12).

Credinţa şi iubirea sunt două mobiluri care, în concepţia religiei creştine, asigură trăiri de înaltă satisfacţie sufletească precum şi încrederea în viaţă, atât în cea de pe Pământ, cât şi în cea viitoare. Prin urmare, prin iubirea Creatorului faţă de oameni şi prin credinţa acestora în Fiul Său şi în jertfa Sa, ei au asigurată „mântuirea”.

Tema dragostei între oameni este prezentată în numeroase „cărţi” ale Bibliei, atât din Vechiul, cât şi din Noul Testament. Apostolul Pavel şi-a intitulat un capitol întreg (13) din întâia sa epistolă către Corinteni *„Dragostea”*. Fiecare din cele 13 versete sunt mai mult decât aforisme. Iată unul dintre ele, greu de ales: *„Şi chiar dacă mi-aş împărţi toată averea pentru hrana săracilor, chiar dacă mi-aş da trupul să fie ars şi n-aş avea dragoste, nu-mi foloseşte la nimic”…*

Lăsând scrierile religioase şi trecând la cele laice găsim, cu satisfacţie, gânduri identice, exprimate prin cuvinte simple spuse direct. Marele prozator român Marin Preda îşi încheie celebrul său

roman „Cel mai iubit dintre pământeni” cu o cugetare rezonantă, bine cunoscută: „…dacă dragoste nu e, nimic nu e ”.

Comentariile la asemenea maxime, cu astfel de substanță, sunt de prisos. Toți cei angajați în procesul educației în general, inclusiv a celei religioase, sunt vizați într-un fel sau altul şi, ținând seama de receptivitatea copiilor şi a elevilor la asemenea trăiri, să creeze surse generatoare în acest scop.

3. **Obiective ale educației religioase**

Clasificarea obiectivelor-cadru ale educației religioase formulate chiar în Curriculumul Național, se încadrează în structura obiectivelor celorlalte laturi ale educației, fiind, ca formulare, apropiate de cele ale educației moral-civice. Este vorba, în primul rând, de însuşirea de către elevi a unor concepte, a unor informații cu care se operează în educația religioasă. Ca să ne exprimăm în limbajul obiectivelor-cadru, este vorba, în primul rând, de *„Cunoaşterea şi folosirea limbajului din sfera valorilor religioase”*, valori din care au fost selectate câteva în alineatele precedente. Toate acestea constituie informații care stau la baza formării conştiinței religioase a elevilor. Ele singure, izolate, nu au însă valoarea de vreme ce nu devin măcar atitudini, care pot să se transforme în acte comportamentele. Iar transformarea lor în „fapte bune”, cum sunt denumite curent comportamentele religioase, nu se poate face direct. Ca şi în cadrul informațiilor morale, datele teoretice, informațiile din domeniul religiei, prin care se realizează comportamentul adecvat sunt convertite în convingeri, dar nu direct, căci aceasta ar fi ceva forțat, ci prin intermediul sentimentelor. Or, sentimentele religioase nu pot fi declanşate la comandă. Factorul cognitiv (informațional) se contopeşte cu cel emoțional (afectiv), dacă acesta din urmă e provocat printr-o metodologie adecvată. Copiii şi elevii sunt foarte receptivi şi sensibili la informațiile din domeniul religiei, selectate pe baza elementelor de conținut prevăzute de programă şi prezentate de o manieră care să le solicite nu doar intelectul ci şi afectivitatea, emotivitatea. Pe această cale, sentimentele, trăirile afective determină formarea de convingeri religioase.

Prin urmare, *formarea convingerilor religioase* constituie un alt obiectiv-cadru al acestei laturi a educației integrale.

Cum obiectivele-cadru şi cele de referință au valoare numai când devin operaționale, deci comportamentale, şi ca urmare observabile, finalitatea educației religioase este concretizată în cele din urmă în *formarea conduitei religioase*. Aceasta înseamnă nu doar exersarea

unor ritualuri exterioare, formale (închinatul în faţa sau în dreptul bisericilor, a troiţelor şi a crucilor, sărutatul obiectelor de cult ş.a.), ci mai ales acţiuni de trăire interioară, de reculegere, de meditaţie; înseamnă participare, nu doar trupească, la slujbe religioase şi la alte manifestări ocazionate de tradiţii bisericeşti specifice fiecărui cult sau religii. Într-o formulă consacrată, rostită foarte frecvent de ierarhii bisericilor, adevăratul comportament religios constă în a face „fapte bune"; toate acestea sunt înscrise în dogmele fiecărei Biserici şi conturează profilul unui „om religios" nu doar prin vorbe, ci mai ales prin comportament, atunci când acesta este rezultatul unei trebuinţe interne.

4. **Factori şi mijloace de educaţie religioasă a copiilor şi elevilor**

a) *Mediile socio-umane*, în rândul cărora, în ordinea „intrării pe scenă" se află mai întâi *familia,* oferă copiilor modele de viaţă şi comportare religioasă, începând cu obiectele de cult oferite de *ambianţa locuinţei: icoane, cruciuliţe, candele, lumânări* şi continuând cu comportamentul membrilor familiei. Într-adevăr unele practici religioase ale acestora, cum sunt: rostirea de rugăciuni la momente mai importante ale regimului zilnic, dimineaţa şi seara, respectiv la deşteptare şi la culcare, la începutul şi la sfârşitul meselor principale, lectura unor cărţi cu conţinut religios, frecventarea slujbelor religioase, constituie tot atâtea îndemnuri şi modele comportamentale.

Grădiniţa cu activităţile ei specifice poate introduce în ambianţă şi în activitatea ei simboluri şi practici religioase, precum şi activităţi instructiv-educative adecvate.

La acest nivel de vârstă, cele mai potrivite sunt *poveştile cu conţinut „laico-religios"*, cu *pilde moralizatoare*, care ating, prin conţinut şi semnificaţie, atât latura relaţională, cât şi afectivitatea, sensibilitatea copiilor.

Mediul social-uman oferă, de asemenea, modele de manifestare a sentimentelor religioase atât luate individual, cât şi organizate în colectivităţi, îndeosebi prin practicarea unor obiceiuri cu variate semnificaţii, ce au loc la unele sărbători religioase: de Crăciun, de Anul nou, la Bobotează, la Florii, la Paşti, la Rusalii etc.

Participarea efectivă a elevilor la practici de cult, cum sunt spovedania şi împărtăşania, îndeosebi în posturile premergătoare celor două mari sărbători creştine, Paştile şi Crăciunul, explicarea pe înţelesul lor a semnificaţiei acestor acte majore nu pot rămâne fără urme adânci în mintea şi în sufletul micilor şi marilor credincioşi. Cel

mai important lucru este ca preşcolarii şi elevii să simtă, să trăiască emoţiile produse de asemenea adevărate evenimente de spiritualitate din viaţa lor, să le dorească şi să le aştepte cu nerăbdare şi bucurie.

Frecventarea regulată, măcar în zilele de duminică şi în marile sărbători creştine, alături de cei vârstnici, a slujbelor religioase, la biserică, fie şi numai pe durate limitate de timp, spre a nu li se încerca răbdarea, completează un set de acţiuni bogate în semnificaţii şi în conţinut, care, cu certitudine, vor intra în însuşi modul de viaţă al copiilor şi elevilor şi le va înrâuri întregul regim de viaţă şi de învăţătură.

Şi şcolarii mici trebuie să cunoască rolul cu totul remarcabil pe care l-au jucat Biserica, ierarhii săi, precum şi credincioşii în istoria neamului, îndeosebi în momentele de restrişte. În zilele noastre Biserica este instituţia care se bucură de cea mai mare încredere şi simpatie din partea populaţiei ţării; ea inspiră tuturor credincioşilor, şi nu numai lor, optimism în realizarea aspiraţiilor de mai bine ale cetăţenilor.

b) *Conţinutul obiectelor de studiu aparţinând tuturor ariilor curriculare*, firește, fiecare cu ponderea sa, deține informații cu tentă religioasă. Cea mai bogată în asemenea surse este, firește, *religia* după care ar putea urma *educația civică/cultura civică, istoria*, precum şi discipline cum sunt *educația plastică* şi *educația muzicală*. De asemenea, activitățile de dezvoltarea limbajului la grădiniță, cele de citire/lectură şi de literatură, conțin creații în care sunt înfățişate şi subiecte pe teme religioase, apoi disciplinele ariei curriculare *Limbă şi comunicare.*

c) *Activitățile educaționale extradidactice* care au loc în incinta şcolii – cum sunt cercurile pe discipline, precum şi diverse tipuri de activități cu caracter de dezbatere, ale căror principii şi forme de organizare au fost prezentate la capitolul referitor la sistemul instituțional al educației, pot cuprinde în tematica lor aspecte atractive pe teme religioase.

Deosebit de atractive şi în acelaşi timp încărcate de valențe atât informative, cât şi emoționale sunt *vizitele la obiective de cult*: biserici, mânăstiri, muzee şi galerii de artă cu conținut religios, vizite la mari edificii religioase cu valoare istorică şi de cult.

Aria mijloacelor prin care se poate face educație religioasă este mult mai largă şi stă la îndemâna inițiativei personalului didactic, precum şi a părinților să facă din educația religioasă un far strălucitor care să lumineze mințile şi sufletele copiilor, elevilor şi tinerilor pentru a deveni mai înțelepți, mai buni, mai iubitori de tot ceea ce e frumos şi măreț spre a fi pe placul atât al Creatorului, cât şi al oamenilor.

D. EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ

1. **Semnificația educației tehnologice; delimitări teoretice**

Modelul personalității umane proiectat şi realizat de societatea contemporană, presupune, pe lângă o cultură teoretică (intelectuală morală, estetică etc.), şi o pregătire tehnică. Specialistul cult solicitat de societatea supertehnologizată trebuie să dispună şi de abilități tehnico-practice, care să-i permită pregătirea într-un domeniu al activității profesionale preferat şi, în acelaşi timp, adaptarea şi readaptarea la solicitările noi impuse de ritmul accelerat al dezvoltării sociale şi economice.

În lumea de azi, practica nu mai este înțeleasă doar ca o aplicare a cunoştințelor teoretice; ea devine o importantă sursă de cercetare şi de învățare a unor cunoştințe noi, precum şi un bun prilej de inovare, de creație. Omul societății actuale nu este doar o simplă forță de muncă, un simplu executant; valoarea lui în procesul muncii constă în participarea creativă la progresul social, prin conştientizarea psihologică a muncii în general, a profesiei în special.

Spre deosebire de celelalte dimensiuni ale educației, educația tehnologică este mult mai nouă – istoriceşte vorbind. Necesitatea pregătirii tinerilor pentru munca practică, pentru învățarea unei profesii s-a remarcat o dată cu apariția explozivă a unor meserii în perioada Renaşterii. Aceasta se explică prin apariția şi introducerea în activitatea productivă a unor tehnici şi tehnologii noi, care presupuneau o pregătire corespunzătoare a tinerilor în asaltul lor pentru învățarea meseriilor noi, care solicitau o corelare, o contopire a pregătirii teoretice cu cea practică.

În aceste condiții au început să fie utilizate concepte noi, specifice condițiilor concrete de muncă şi învățare. Cultura tehnică, tehnologia au devenit elemente componente ale culturii generale.

Conceptul de *tehnică* (gr. *tehné* – pricepere, meşteşug, artă) semnifică, într-o accepțiune clasică, ansamblul factorilor materiali ai producției, cu ajutorul cărora societatea prelucrează produsele naturii pentru a obține bunuri necesare satisfacerii nevoilor sale.

Tehnica poate fi definită ca totalitatea mijloacelor materiale cu ajutorul cărora se desfăşoară activitatea umană. Ea este o componentă importantă a culturii materiale, a civilizației ajunsă la un anumit nivel de dezvoltare.

Folosirea conceptului de tehnică s-a extins şi în alte domenii, depăşind pe cel al producției materiale. El conține atribute în domeniul

valorilor spirituale, având calitatea de a determina comportamente: tehnici de muncă intelectuală, tehnici de calcul, tehnici artistice, tehnici experimentale; încorporează strategii intelectuale, deprinderi, priceperi, atitudini, chiar emoţii.

Prin natura finalităţilor sale, *tehnica este politehnică*. Aşa cum inteligenţa are capacitatea de a găsi un număr mare de soluţii, tot astfel tehnica este, în acelaşi timp, „politehnică". Caracterul politehnic al tehnicii reiese din capacitatea sa de a găsi soluţii pentru desfăşurarea activităţii şi de a folosi concomitent metode şi mijloace în cele mai diverse domenii tehnice.

Una din ariile curriculare, care se întinde, practic pe toate nivelurile de învăţământ şi de cicluri curriculare este denumită „Tehnologie" şi cuprinde discipline precum: „Abilităţi practice" – la clasele primare, (care urmăresc dezvoltarea cu precădere a deprinderilor de natură aplicativă), „Educaţie tehnologică", „Opţionale". Ca profil de formare, această arie curriculară are în vedere: înţelegerea şi utilizarea în mod adecvat a tehnologiilor în activitatea personală şi profesională, utilizarea limbajului informatic ca instrument de comunicare şi interacţiune socială, formarea unor atitudini privind consecinţele dezvoltării tehnologice asupra omului şi mediului.[*]

Tehnologia este teoria (ştiinţa) despre tehnică. Obiectul tehnologiei îl constituie fundamentarea ştiinţifică a organizării, desfăşurării, conducerii şi evaluării activităţii tehnice. Datorită legăturii strânse dintre ele, tehnologia a fost pusă în relaţie doar cu tehnica. Se ştie însă că orice activitate social-umană îndreptată spre un anumit scop presupune o teorie a principiilor, normelor care stau la baza organizării şi desfăşurării ei, o teorie a metodelor şi mijloacelor folosite, care să-i asigure reuşita. Pentru aceasta, în literatura ştiinţifică actuală termenul de tehnologie este asociat unor domenii dintre cele mai diverse*: tehnologie didactică, tehnologia informaticii, tehnologia instruirii* ş.a.

Termenul de *profesiune* este sinonim cu cel de ocupaţie, îndeletnicire, pe care o exercită o persoană pe baza unei calificări adecvate. Profesiunea presupune un complex de cunoştinţe teoretice şi abilităţi practice, care definesc pregătirea specialistului.

Toate conceptele analizate se centrează, în ultimă instanţă, pe cel de *tehnologie.* Aplicând această teză şi la educaţie, vorbim de *educaţie tehnologică*, domeniu care cuprinde şi educaţia profesională.

[*] M. E. N. – Consiliul Naţional pentru curriculare, *Op. cit*., p.36.

În viziunea contemporană, caracterul aplicativ al învățământului nu mai are în vedere pregătirea elevilor în vederea însuşirii unei meserii, ci face din conținutul tehnologiei disciplină de studiu pentru lărgirea culturii generale a tineretului. În acest fel, educația tehnologică este o *componentă de sinteză* a educației integrale. Ea cuprinde elemente ale educației intelectuale, are interferențe cu educația morală. În acelaşi timp, educația tehnologică este un domeniu care se intersectează cu importante componente ale educației estetice şi ale educației fizice.

2. **Obiective ale educației tehnologice**

Educația tehnologică privită ca dimensiune a educației integrale are o contribuție cu totul aparte în formarea profilul personalității tinerilor, dacă se are în vedere că prin ea se cultivă îndeosebi atitudini, comportamente, în care se împletesc elemente ale tehnicii, care au implicații în activitatea producătoare de valori materiale, cu unele componente ale educației morale. Acestea din urmă țin mai ales de atitudinea față de muncă a celor supuşi influențelor acțiunii educaționale, ceea ce conferă o notă aparte chiar formulării obiectivelor educației tehnologice. De asemenea, caracterul specific al obiectivelor e determinat şi de angajarea unui efort fizic, fie şi minimal, prin folosirea mâinii, chiar în condițiile tehnologiilor moderne, specifice epocii actuale.

a) *Pregătirea psihologică pentru muncă reprezintă un obiectiv prioritar al educării elevilor în spiritul muncii.*

Există aproape unanim exprimată opinia că activitatea practică a elevilor angajează şcoala nu atât ca valoare economică, cu toate că nici aceasta nu poate fi neglijată, ci mai ales ca valoare umană, care implică virtuți formative. Activitatea practică a şcolarilor este atât un factor de existență, cât – mai ales – un factor de conştiință; e vorba de formarea conştiinței muncii. Atitudinea sănătoasă față de muncă trebuie să devină valoare dominantă, în jurul căreia e necesar să fie grupate toate valorile morale. De fapt, disciplina, spiritul de solidaritate umană, chiar patriotismul îşi găsesc cel mai propice câmp de manifestare, de cultivare în procesul muncii, îndeosebi al muncii practice, creatoare de valori materiale. Un comportament caracterizat prin înalte virtuți morale se formează, cu cel mai înalt randament, în procesul muncii.

Pregătirea psihologică pentru muncă a elevilor presupune formarea conştiinței muncii exteriorizată în participarea nemijlocită la crearea unor valori materiale, utile.

Subliniind prioritatea valenţelor educative ale participării elevilor la diferite forme de muncă practică, trebuie spus că realizarea lor este eficientă numai atunci când se manifestă în atitudini comportamentale, în situaţiile de muncă efectivă.

b) *Formarea şi dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere.* Însăşi pregătirea psihologică pentru muncă are în conţinutul său componente intelectuale, care constituie chiar factorul principal al formării conştiinţei muncii. Ele au rolul de a orienta o atitudine, o conduită corespunzătoare, prin participarea efectivă la muncă. De aceea, informaţiile cu privire la valoarea socială a muncii, la necesitatea obiectivă a ei, la rolul ei în formarea şi dezvoltarea celor mai alese trăsături ale personalităţii, au un mare rol în cultivarea interesului elevilor pentru muncă. Aceste componente cognitive îşi găsesc izvorul în întregul conţinut al învăţământului, ceea ce face ca pregătirea psihologică pentru muncă să aibă un caracter pluridisciplinar.

Valenţele cognitive ale activităţilor practice se regăsesc în însuşi procesul învăţării. Astfel, ele anticipează chiar învăţarea unor noţiuni ştiinţifice noi, pe care elevii şi le vor însuşi mai târziu. Bunăoară, contactul direct cu diferite materiale de lucru, fie luate din natură, fie fabricate sau prefabricate, oferă posibilitatea cunoaşterii proprietăţilor lor, a provenienţei lor. Pe această cale elevii îşi vor da seama de modul în care pot fi ele prelucrate; prin acţiunea directă asupra lor, cu mâna, cu uneltele sau instrumentele de lucru, elevii vor conştientiza faptul că, în funcţie de aceste proprietăţi se stabilesc şi modalităţile de prelucrare a lor, operaţiile de lucru necesare în acest scop. Ceea ce e foarte important este faptul că elevii află aceste adevăruri nu doar făcând apel la memorie, ci acţionând ei înşişi, cu mâna, asupra materialelor respective. Susţinând această idee, cunoscutul om de şcoală Simion Mehedinţi menţiona într-una din scrierile sale că: „Cine îşi dă seama de felul cum lucrează creierul vede că nimic nu poate pătrunde în sufletul nostru dacă n-a trecut mai întâi prin simţurile noastre şi îndeosebi prin mână, tovarăşa oricărui simţ”[*]. Unitatea dintre cunoaştere şi acţiune este susţinută în termeni categorici în cunoscutul Raport al UNESCO, întocmit de colectivul coordonat de Edgar Faure: „O lecţie fundamentală a învăţământului ştiinţific ar trebui să fie demonstrarea interdependenţei dintre cunoaştere şi acţiune”[**].

[*] Simion Mehedinţi, *Altă creştere, şcoala muncii*, Ed. IV, 1922, p. 18, 22

[**] Edgar Faure şi colab., *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974, p.115.

În plan psihologic, ideea rolului pe care-l are acțiunea în actul învățării a fost subliniată de multă vreme, iar în zilele noastre ea a fost ridicată la rangul de principiu de bază al învățării, al formării inteligenței. „Știm (...) astăzi că inteligența pornește înainte de toate de la acțiune ..."[*].

c) *Valențele formative ale muncii; cultivarea spiritului aplicativ*. Atât pregătirea psihologică pentru muncă a elevilor, cât și componenta ei cognitivă se realizează numai în condițiile unei solicitări și exersări a capacităților intelectuale, pe fondul unor valori formativ-educative autentice. Cum ambele aceste direcții implică obligatoriu participarea efectivă a elevilor la muncă și cum activitatea practică presupune folosirea mâinii cu care se acționează atât nemijlocit asupra materialelor utilizate, cât și prin intermediul unor unelte sau instrumente, un rol cu totul deosebit îl are mișcarea („gestul") mâinilor. Această angajare a mâinilor asigură atât realizarea unor obiecte (produse) simple, finite, cu valoare utilă, fie ea cât de mică, cât și dezvoltarea capacităților intelectuale și formarea unei atitudini sănătoase față de muncă, a unor trăsături pozitive de caracter. În același timp, coordonarea mișcărilor mâinii și formarea gestului manual, ca expresie a îndemânării, constituie elemente ale spiritului aplicativ, unul din scopurile de bază ale activităților practice.

Mișcările mâinii, gestul manual sunt socotite pentru a se sublinia valoarea cu totul remarcabilă a lor, indicatori ai inteligenței. Mâna a fost prima „unealtă" a omului și stă la originea meșteșugului și a tehnicii, a îndemânării artizanale și a îndemânării simbolice realizate științific în tehnologie.

A. Ferrière spunea, într-o scriere apărută și în limba română, că „folosirea inteligentă a mâinii este un lucru esențial pentru viață și (...) dacă școala și viața se gândesc cu seriozitate să se apropie între ele, e necesar înainte de orice ca ele să-și dea ... mâna",[**] iar Simion Mehedinți, pe care l-am mai evocat, afirmă că „mâna este dascălul creierului și prin creier dascăl al întregii făpturi omenești".[***]

Ideea rolului pe care îl are gestul manual în întreaga formație a personalității umane este subliniată în numeroase lucrări, unele din ele de mari dimensiuni. Într-o lucrare a unor autori francezi, apărută cu

---

[*] Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 87.

[**] A. Ferrière, *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p. 78.

[***] Simion Mehedinți, *Op. cit*., p. 180.

câțiva ani buni în urmă, într-un capitol special consacrat lucrului manual în şcoală, după ce se afirmă că munca manuală trebuie ridicată la „rangul unei veritabile discipline a educației generale", că ea „constituie o veritabilă cale de acțiune", autorii elogiază gestul manual evidențiind rolul de „stimulator al educației intelectuale", faptul că prin el se stabileşte un contact permanent între gândire şi realitate, că „favorizează educația estetică".[*]

M. Malița, într-un eseu intitulat „Discurs despre inteligența mâinilor", aduce un cald elogiu mâinilor sugerând paralelismul între acestea şi inteligență: „Inteligența îşi are originea în mâini; ele sunt simbolul cel mai bun pentru acțiune".[**] Pentru a reliefa şi mai clar paralelismul între inteligență şi mâini, autorul consideră mâinile, alături de cutia craniană, „depozitare ale gândirii", „sediu de inteligență", pentru că „o mână corectă şi rapidă concentrează într-o fracțiune de timp multă gândire bună (...). Priceperea mâinilor este chiar expresia cea mai curată a inteligenței noastre practice, adică a gândirii care acționează, creează şi transformă".[***] De aici, concluzia este cât se poate de clară: „O educație care să se adreseze capului, dar care să lase mâinile bicisnice (neputincioase, slăbănoage, debile, n.n. – I. Ş.) este un nonsens. Un cap care nu lucrează pentru priceperea mâinilor este un lucru absolut ridicol şi neterminat".[****]

Relația dintre activitatea manuală şi inteligență este menționată şi de cunoscutul pedagog al zilelor noastre, Émile Planchard, astfel: „Cultura nu este numai erudiție şi gimnastică mintală; alături de inteligența pură şi verbală există inteligența mâinii ..."; „... munca manuală asociată cu raționamentul prezintă avantaje utilitare într-o epocă în care dictonul *ajută-te singur* se impune din ce în ce mai mult" (subl. ns. – I. Ş.)".[*****]

În zilele noastre mecanizarea, automatizarea, computerizarea s-ar părea că elimină rolul şi importanța mâinii. Lucrurile nu stau, fireşte, aşa. Chiar dacă am rămâne în sfera maşinilor de calcul, a unor instalații moderne, computerizate, automatizate, în care rolul omului e mai mult de supraveghetor, de întreținere, nevoia de a coordona direct

[*] A. Vielars, R. Torailles, *Psycho-pédagogie pratique*, Paris–Strasbourg, Librairie Istra, 1965.

[**] Mircea Malița, *Aurul cenuşiu*, Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 162.

[***] M. Malița, *Op. cit*., p. 166.

[****] *Ibidem*, p. 164.

[*****] Émile Planchard, *Op. cit.,* p. 162.

mişcările mâinii, de a fi posesorul unui gest manual bine format, s-ar putea spune chiar că sporeşte. Căci mecanizarea şi automatizarea îl scutesc pe om de efort, dar nu-l scutesc în nici un caz de nevoia de a comunica tot timpul cu maşina pe care o are în faţă prin manete, butoane, clape, comutatoare. Şi ceea ce trebuie reţinut şi subliniat chiar este faptul că omul va trebui să posede o asemenea abilitate manuală, care să-i permită să intervină cu mare rapiditate în buna funcţionare a maşinilor, a aparatelor, pentru a evita lucrul în gol sau funcţionarea lor greşită. Timpul pierdut din cauza lipsei de îndemânare, în condiţiile folosirii unor instalaţii ultramoderne, costă extrem de mult şi de aceea capacitatea omului de a-şi coordona corect mişcările mâinii, de a dispune de un „gest manual" care să-i permită o anumită abilitate reprezintă un obiectiv major al educaţiei elevilor în spiritul muncii.

Comportamentul operaţional dobândit prin efectuarea nemijlocită a activităţilor manuale are posibilităţi de transfer în numeroase alte activităţi, inclusiv în cea de învăţătură, precum şi în cea social-utilă. În condiţiile unui mediu cu o accentuată notă de tehnicitate, spiritul aplicativ constituie o condiţie a creşterii randamentului în orice tip de activitate. El este cu atât mai necesar în condiţiile actuale, când apare pericolul creşterii decalajului între nivelul de pregătire teoretică pe care îl pot realiza tinerii şi performanţele lor practice, aplicative, în defavoarea acestora din urmă.

Faptul că maşinile, instalaţiile, aparatele moderne scutesc de efort creează pentru unii tineri impresia că lucrul cu mâinile este primat. De aici şi disprețul chiar faţă de munca manuală. Iar de aici până la lipsa unor abilităţi elementare, ce se manifestă în situaţii de viaţă din cele mai diverse, nu e decât un pas.

Asemenea abilităţi manuale sunt necesare nu doar pentru persoane pe care chiar specificul locului de muncă îi obligă să le posede, în special cele care lucrează în cadrul unor servicii publice (gestionari, casieri, frizeri, croitori, magazioneri etc.), ci şi în obişnuitele preocupări „casnice" pe care le practică oricine pe parcursul fiecărei zile, inclusiv acasă, în gospodărie, chiar pentru propria servire: toaleta de fiecare dimineaţă, îmbrăcatul, pregătirea celor necesare pentru plecarea la locul de muncă etc. Nu pot fi trecute cu vederea unele abilităţi manuale solicitate de mecanizarea muncilor gospodăreşti, pentru că oricât ar spori numărul depanatorilor, al reparatorilor de aparate de uz casnic şi instalaţii de toate felurile, asemenea abilităţi sunt indispensabile fiecărui individ.

Spiritul aplicativ se manifestă însă şi în situaţii mult mai simple, care în aparenţă nu presupun neapărat îndemânare. Îndemânarea sau – dimpotrivă – stângăcia unor persoane se poate manifesta, bunăoară, şi în modul de a deschide şi închide servieta, de a introduce o carte în ghiozdan, de a închide şi deschide o carte, de a desprinde o filă din caiet şi a o împături etc. Există într-adevăr persoane care execută asemenea operaţii simple cu mişcări sigure, cu eleganţă chiar, fără efort, în timp ce altele manevrează obiecte extrem de uzuale cu gesturi lipsite total de finețe, care deseori încarcă o acţiune simplă cu mişcări de prisos, absolut inutile, ce duc la irosirea efortului şi a timpului, fără a încerca cea mai mică satisfacţie estetică. Iată cum califică Mircea Maliţa lipsa de îndemânare: „Prostia mâinilor e mai mare decât prostia capului. Ea dă naştere acelui personaj împleticit, a cărui cea mai fericită performanţă e să nu se încurce decât pe sine”.[*]

Acţiuni ca cele amintite mai sus se efectuează zilnic de nenumărate ori; de aceea ele pot fi transferate cu uşurinţă în altele mai complexe. O persoană care, spre exemplu, manevrează cu uşurinţă şi cu precizie cheia în broasca uşii sau un întrerupător electric de exemplu, are mari şanse de a putea efectua cu uşurinţă operaţii similare necesare în manevrarea unor aparate şi instalaţii mai complexe.

De aceea, „spiritul aplicativ este un tezaur indispensabil şi inestimabil. Ori şcoala nu poate eluda şi nu trebuie să minimalizeze cultivare acestei capacităţi spirituale.”[**]

d) *Cultivarea creativităţii la elevi.* Activitatea intelectuală implicată în procesul muncii practice constituie mijlocul principal prin care se asigură conştientizarea acţiunilor practice. În acelaşi timp, participarea elevilor la diferite forme de muncă reprezintă un bun mijloc de cultivare a capacităţilor lor intelectuale, creatoare, de familiarizare cu unele operaţiuni şi tehnici de muncă.

De aceea, organizând activitatea de efectuare a unor operaţii de muncă, trebuie folosită o metodologie care să angajeze, să solicite capacităţile intelectuale ale elevilor, îndeosebi gândirea tehnică, gândirea creatoare. Elevii, începând cu cei din clasele primare, pot dezvolta elemente de creativitate prin activităţile practice. Asemenea elemente se pot manifesta în fiecare din momentele ciclului informaţional-operativ al procesului muncii. Astfel, chiar în prelucrarea

[*] M. Maliţa, *Op. cit*., p. 164.

[**] G. Văideanu, *Semnificaţia pedagogică a activităţii tehnice-productive*, în „Revista de pedagogie”, nr. 9, 1971, p13.

informațiilor cu caracter aplicativ, prin selecționarea şi compararea datelor teoretice, prin rezolvarea unor situații-problemă, prin căutarea unor soluții noi la situații cunoscute, precum şi a unor elemente ornamentale, elevii sunt supuşi unui efort intelectual creativ.

Ideile exprimate mai sus pot fi susținute de faptul că operațiile gândirii tehnice sunt aceleaşi cu cele întâlnite în gândirea teoretică: analiza-sinteza, comparația, abstractizarea-generalizarea. Chiar dacă au şi note specifice, „... componentele tehnice ale activității umane (aptitudinile tehnice şi gândirea tehnică) nu reprezintă ceva separat de dezvoltarea generală a omului, de gândirea sa, deoarece înțelegerea şi creația tehnică sunt strâns legate de gândirea sa abstractă, presupun cunoaşterea anumitor principii, legi şi aplicarea lor în practică”.[*]

Dezvoltarea capacităților creatoare prin participarea elevilor la diferite forme de muncă practică, reprezintă un proces care se integrează organic în procesul complex al instruirii şi educării lor. Succesul în orice „meserie” este asigurat nu atât de măsura în care cineva posedă anumite îndemânări manuale, cât de capacitatea de a dezvolta o gândire creatoare. O persoană care este doar „bună în meserie” poate fi, fireşte, un bun executant, dar nu poate deveni creator în muncă. Aceasta depinde şi de specificul meseriei.

Aprecierile de mai sus sunt valabile şi când este vorba de activitățile practice ale şcolarilor, inclusiv ale celor din clasele primare. Simpla executare a unor obiecte, în care activitatea intelectuală este doar implicată, nu este suficientă. Sunt necesare acțiuni speciale, precis dirijate, cu o finalitate care să solicite un efort creator din partea elevilor.

3. **Analiza psihologică a procesului muncii practice**

Orice activitate practică implică în mod necesar anumite informații sau semnale, care vor trebui mai întâi asimilate şi prelucrate printr-un efort intelectual, iar apoi transpuse în planul propriu-zis al acțiunii. Schema procesului muncii practice are un anume specific, determinat de particularitățile fizice şi psihice ale elevilor, precum şi de conținutul şi formele activităților practice la care ei sunt angajați.

a) Punctul de plecare în învățarea unei operații de muncă, în formarea unui comportament practic, *îl constituie sursele de informații constituite din prezentarea modelului acțiunii practice respective,*

[*] P. Pufan, *Considerații asupra formării şi educării gândirii tehnice*, Editura Politică, București, 1971, p. 104.

însoțite de explicațiile corespunzătoare din partea educatorului. Acestea pot fi completate cu mostre din materialul de lucru folosit, imagini (desene) care să reprezinte obiectul ce urmează să fie realizat, fazele principale, succesiunea mişcărilor necesare efectuări unor operații de muncă etc. Problema esențială în desfăşurarea acestui moment este urmărirea, repetată, de către elevi, a modelului acțiunii realizat de propunător. Pentru a preveni tendința elevilor de a imita mecanic ceea ce li se prezintă sunt necesare explicații verbale repetate, care vor asigura conştientizarea acțiunii ce urmează s-o efectueze.

b) Momentul următor constă în punerea elevilor în situația de a reproduce verbal informațiile primite cu privire la realizarea modelului propus, în scopul *transformării acestuia în model mintal interior*. Acest model va constitui factorul care reglează direct efectuarea mişcărilor, în succesiunea lor firească, în vederea realizării practice a lui.

La conturarea acestui model interior mai contribuie şi experiența anterioară, datele informatice cunoscute, abilitățile de care dispun elevii. Înainte de realizarea modelului noii operații de muncă are loc o asimilare a lui pe plan mintal, interiorizarea lui. Cum se vede, în orice proces de muncă există o anumită prelucrare mintală. Trecerea la efectuarea unei acțiuni noi de muncă presupune, în mod obligatoriu, elaborarea de către elevi a răspunsului verbal cu privire la toate informațiile recepționate, referitoare la realizarea practică a modelului.

c) *Realizarea motrică* sau acțiunea propriu-zisă încheie ciclul informațional-operativ al procesului muncii.

Prima încercare a realizării modelului nu înseamnă neapărat o reuşită deplină. După un prim ciclu, încheiat cu efectuarea mişcărilor corespunzătoare, ca răspuns al interiorizării mintale a modelului, intervine o informare a subiectului respectiv (elevului) despre rezultatul propriei sale acțiuni. Este vorba despre o „conexiune inversă", de o informație inversă, care are menirea de a autoregla mişcările necesare executării acțiunii cât mai aproape de model. Pe baza acestei conexiuni inverse are loc o confruntare continuă a rezultatului parțial cu modelul actului respectiv.

d) *Ciclul informațional-operativ* se reia, iar informația inversă despre rezultatul obținut la încheierea fiecărui ciclu reprezintă baza formării capacității de autocontrol, de autoreglare „din mers" a mişcărilor necesare executări cât mai corecte a acțiunii respective. Fiecare încercare nouă trebuie realizată pe fondul unei activități intelectuale, pe baza modelului interior, şi nu pe simpla repetare a unor mişcări. Tatonarea are sorți de izbândă numai dacă nu este

empirică. „Se întâmplă ca tatonarea să se desfăşoare într-adevăr la întâmplare, ca soluțiile juste să fie descoperite întâmplător şi să se fixeze prin simplă repere, înainte ca subiectul să fi putut înțelege mecanismul lor. Aşa se întâmplă că uneori copilul descoperă prematur soluții care depăşesc nivelul său de comprehensiune, această descoperire putând fi doar rezultatul unor întâmplări norocoase şi nu al căutării dirijate, dovadă faptul că aceste achiziții se pierd adesea, pentru a face loc mai târziu unei redescoperi inteligente."*

Precizarea de mai sus priveşte un element hotărâtor al formării la elevi a capacității de a se autocontrola. Suportul principal al autoreglării îl constituie tocmai modelul actului respectiv, atât ce extern, cât şi – mai ales – cel intern, rezultat al unui real efort intelectual.

În final este necesară o precizare. Aria educației în spiritul muncii este foarte largă. Este necesar să fie amintit faptul că învățătura, activitatea de bază a tineretului şcolar, şi atitudinea față de ea exprimă în modul cel mai convingător nivelul general al atitudinii față de muncă a elevilor. Se impune şi precizarea că, deşi problemele teoretice ale activității de învățare au un anumit specific, ele se corelează cu cele ale activităților practice, procesul acestora din urmă fiind, din multe puncte de vede, identic cu cel al cunoaşterii, în general.

E. EDUCAȚIA ESTETICĂ

1. **Semnificația educației estetice**

Personalitatea umană integrală, totală, pe care tinde s-o realizeze educația, cuprinde un sistem de valori, de dimensiuni oferite de realitatea extrem de complexă în care trăieşte ființa umană. Una dintre aceste valori, cu mari resurse informative şi mai ales formativ-educative, o constituie componenta estetică a educației. Într-o definiție lapidară, concisă, se poate spune că estetica este ştiința frumosului.

Frumosul există pretutindeni, începând cu frumosul din Univers, din sistemul nostru solar: frumosul cerului înstelat, cu lună plină, frumosul răsăritului sau apusului de soare, continuând cu frumosul din natura terestră, a cărei exuberanță şi măreție încântă nu doar simțurile care îl percep nemijlocit, ci şi – îndeosebi – latura afectivă a existenței umane. Frumosul se află şi în tot ce a conceput şi a înfăptuit societatea

* J. Piaget, *Naşterea inteligenței la copil*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973, p. 411.

omenească de-a lungul existenței sale. Căci dintotdeauna omul, pe lângă valoarea de întrebuințare pe care a dat-o bunurilor pe care le-a creat, le-a sporit valoarea acestora prin dimensiunea frumosului. Mai mult chiar, omul, ca ființă socială, a dat dimensiuni estetice însăşi vieții sociale, relațiilor interumane. Despre cineva care face dovada unui comportament moral-civic corespunzător se spune că are o purtare frumoasă. Valoarea oricărui produs al activității umane sporeşte calitativ prin adăugarea frumosului.

Cu privire la sursele care pot oferi ceva frumos, care să facă mai plină, mai bogată viața umană, un cunoscut filozof al antichității spunea că: „Toate lucrurile au frumusețea lor, dar nu oricine o vede" (Confucius).

Iată dar, din cele prezentate mai sus, câteva argumente care îndreptățesc afirmația că personalitatea umană nu poate fi considerată împlinită fără dimensiunea educației estetice. Căci, amintind de cugetarea filosofului antic, frumosul nu se lasă totdeauna descoperit singur, în toată plenitudinea lui. Sunt necesare, în acest scop, intervenții speciale, competente, care îşi află locul în această latură a educației, care e *educația estetică.*

Inspirându-se după frumosul din natură, care i-a stimulat curiozitatea, inventivitatea, omul nu s-a mulțumit doar cu perceperea frumosului pe care i l-a oferit natura de-a gata. El a încercat şi să o reproducă în ce are ea mai frumos, s-o redea în variate forme, culori, sunete şi mişcări deosebite. Pe această cale, omul a creat *valori artistice*, încadrate într-un domeniu distinct, superior al frumosului, care este *arta*.

Astfel el a devenit, din simplu admirator, şi un creator de frumos. Într-adevăr, chiar şi în confecționarea uneltelor, în descoperirea instrumentelor pentru producerea focului şi în alte preocupări vitale, el a trăit bucuria creației şi a căutat să realizeze frumosul în viață. De la încrustarea unor semne ornamentale pe bucăți de lemn sau pe piatră, la desenele şi bazoreliefurile din mormintele egiptene, la hieroglifele şi alte semne prin care se marcau „în scris" ideile, artele plastice au cunoscut o mare înflorire. Marile construcții ale antichității, piramidele egiptene, templele greceşti au îmbinat elementele de tehnică avansată cu cele de artă, ceea ce a asigurat îmbinarea utilului cu frumosul.

Se poate afirma că modul de organizare a vieții, munca şi arta au apărut şi s-au dezvoltat o dată cu societatea. Modelele artelor din antichitate şi cele ale perioadei Renaşterii (sculptura, artele plastice, literatura etc.) sunt ilustrative din acest punct de vedere.

În zilele noastre, existența umană nu mai poate fi concepută fără expresia ei estetică. Viața ar fi lipsită de farmec, de măreție şi sublim fără ceea ce îi oferă artele, forme superioare prin care este exprimat frumosul.

Cum se poate constată din considerațiile făcute până aici, educația estetică are o sferă mult mai largă decât artele (educația artistică). Se poate spune că *estetica este teoria generală a frumosului; ea cuprinde inclusiv frumosul realizat prin intermediul artelor, care au rol cu totul aparte în educația estetică.*

2. **Obiectivele educației estetice**

a) ***Formarea şi cultivarea receptivității estetice***. Este un lucru unanim acceptat că frumosul se află pretutindeni. Mai puțin se ține seama însă de faptul că el nu se lasă descoperit şi receptat de la sine. Nu oricine îl poate percepe şi se poate bucura de el. De aceea este necesară cultivarea la elevi a capacității de a percepe frumosul, de a-l privi, de a-l auzi, de a-l asculta, de a-l citi. Există o adevărată ştiință în „a şti" să găseşti frumosul şi în „a-l savura". Această ştiință se învață. O dată ce individul dispune de această ştiință, el este capabil să-l găsească şi să-l însuşească. Sesizarea, perceperea şi recepționarea frumosului se realizează de cele mai multe ori concomitent, pe cale cognitivă şi afectivă. Întocmai ca şi o normă morală. După aceea, informația despre frumos, prin trăirea afectivă a lui, determină o atitudine care deja intră în domeniul comportamentului. Astfel, frumosul a intrat în circuitul valorilor care conturează profilul personalității umane totale, integrale.

În cele ce urmează vom sintetiza câteva elemente ale acestui obiectiv al educației estetice.

b) ***Cultivarea capacității de a percepe lumea exterioară ca unitate între conținut şi formă,*** ca obiectiv principal al educației estetice, înseamnă orientarea procesului cunoaşterii atât pe conținutul a ceea ce învață elevii, cât şi pe elementele, în aparență de formă, dar care dezvăluie latura frumoasă a conținutului respectiv. Este vorba de a valorifica, din punct de vedere estetic, informațiile pe care le cuceresc elevii, aspectele frumoase care se găsesc în conținutul cunoştințelor. Nu există domeniu al realităților pe care le învață elevii în care să nu se afle, fie şi în stare latentă, elemente ale frumosului, care însă nu se dezvăluie de la sine.

Resursele estetice ale disciplinelor şcolare sunt diferite, dar existența lor este indubitabilă. La loc de frunte se situează disciplinele cu profil artistic (educația plastică, muzica), cele cu profil umanist (citirea/lectura, comunicarea, educația moral-civică, religia, istoria), dar

şi cele cu profil ştiinţific. Nu rareori se poate vorbi de o cale sau de o soluţie frumoasă în rezolvarea unei probleme de matematică; nu mai vorbim de „resursele estetice" ale informaţiilor pe care le dobândesc elevii la disciplinele din aria curriculară „Matematică şi Ştiinţe ale naturii". Ar fi o mare eroare didactică să nu fie dezvăluite marile valori estetice ale cunoştinţelor la toate obiectele de învăţământ. Resursele estetice, cu mare valoare formativă, oferă toate activităţile extradidactice, fie că ele au loc în şcoală (cercuri pe discipline şi activităţi), fie că se desfăşoară în afara şcolii (plimbări, vizite, excursii ş.a.).

Frumosul se cunoaşte cel mai bine prin *contactul nemijlocit cu valorile estetice din natură, societate şi artă.*

Natura este un izvor nesecat de frumuseţi. Din păcate, cu toate că îşi dezvăluie cu generozitate măreţia, omul trece deseori cu nepăsare, cu indiferenţă totală peste ceea ce poate să-i aducă satisfacţii nemăsurate, plăceri unice pe care i le poate oferi natura. Căci ce poate fi mai încântător decât spectacolul unui răsărit sau apus de soare, mai sublim decât un colţ de natură vie, mai emoţionant decât gingăşia florilor, ciripitul păsărelelor sau clipocitul izvoarelor – pentru a relua numai ideea pe care am expus-o la începutul capitolului. Este ştiut că din cea mai fragedă vârstă, copiii au o predilecţie cu totul deosebită faţă de frumosul din natură. Şcoala nu are voie să lase în paragină această înclinaţie înnăscută a copiilor; dimpotrivă, trebuie s-o cultive.

Societatea, prin modul de comportare a oamenilor, oferă şi ea posibilitatea trăirii unor satisfacţii determinate de frumuseţea şi eleganţa unor gesturi frumoase, a unor vorbe alese, a unei ţinute elegante. Toate acestea trebuie observate, comentate spre a fi cunoscute şi trăite afectiv, pentru ca apoi să devină modele comportamentale.

Numeroase valori artistice, de o mare diversitate, aflate în muzee, în galerii de artă, în ateliere, în teatre, în filme, sau prezentate pe scene, în săli sau în aer liber, precum şi alte numeroase produse de artă sunt tot atâtea surse care emoţionează prin cuvinte, prin culori, prin sunete, prin gesturi. Toate acestea determină atitudini, comportamente estetice. De aceea cunoaşterea şi valorificarea lor este un obiectiv de seamă al educaţiei estetice.

c) ***Producerea şi educarea afectivităţii estetice***. Cunoaşterea frumosului din natură, societate şi artă nu înseamnă implicit şi atitudine estetică. Este necesară *transformarea reacţiilor respective în expresii emoţionale specifice*, sub aspectul semnificaţiei lor estetice. Această transformare se realizează prin sinteza cognitivului cu afectivul, având concursul gândirii, al imaginaţiei şi – mai ales – al afectivităţii (al emoţiilor şi sentimentelor estetice).

Într-un prim moment al acestui proces sunt frecvente *emoţiile estetice spontane*, necontrolate, determinate de surpriza creată de dezvăluirea frumosului. În etapa următoare, acestea sunt motivate, înţelese cu ajutorul raţiunii. Contactul raţiunii cu emoţia estetică, cu sentimentul duce la formarea *discernământului estetic*. Acum, cel angajat în acest proces dispune de capacitatea de a aprecia frumosul în toată plenitudinea sa; frumosul face de-acum parte din fiinţa celui care l-a cunoscut şi care vibrează în faţa lui.[*]

„În aprecierea aspectelor estetice din societate, educaţia estetică se întâlneşte cu educaţia morală, discernământul moral fiind în acelaşi timp discernământul estetic".[**] Prin urmare, comportamentele, care corespund normelor morale ale societăţii sunt purtătoare de frumos. Comportarea civilizată, manierată exprimă frumuseţea relaţiilor interumane. Pentru aceasta copiii şi tinerii trebuie puşi permanent în situaţia de a exersa o comportare morală demnă şi frumoasă. Pe această cale discernământul estetic capătă valenţe noi şi determină progrese reale în exersarea comportamentului estetic.

Participarea raţiunii şi a afectivităţii în exersarea actelor estetice duce la *formarea gustului estetic*, care presupune capacitatea de a recepta eficient frumosul, ca rezultat al educaţiei. El apare ca o trăire subiectivă, de satisfacţie în faţa a tot ceea ce este frumos. Gustul estetic devine o parte a structurii personalităţii şi se manifestă în toate împrejurările în care individul îşi arată preferinţele: în alegerea locului şi a modului de a-şi petrece timpul, în alegerea şi asortarea ţinutei vestimentare, în preferinţele pentru anumite creaţii de artă, pentru anumite peisaje ale naturii etc. Gustul estetic evoluează şi se rafinează prin educaţie, reprezentând capacitatea omului de a se orienta şi de a alege frumosul în concordanţă cu autenticitatea lui. În aceeaşi ordine de idei se încadrează şi necesitatea formării şi cultivării intereselor estetice, precum şi formarea „stilului estetic de viaţă", ceea ce presupune ca preocuparea pentru cunoaşterea frumosului, pentru găsirea plăcerii de a-l avea şi pentru a-l înfăptui, să intre în însuşi modul de viaţă al tinerilor

d) ***Formarea şi cultivarea capacităţii de a crea frumosul***. Comportamentul estetic nu poate fi limitat la stadiul de percepere şi înţelegere a frumosului. Omul nu este doar un consumator al valorilor estetice, al celor artistice îndeosebi. Adevăratul comportament estetic trebuie să se manifeste şi în capacitatea omului de a crea frumosul.

[*] N.Oprescu, *Op. cit*., p. 382.
[**] *Idem*.

Fiecare din cele trei domenii în care este prezent frumosul-natura, societatea, artele – oferă posibilitatea exersării unor activităţi creatoare.

Copiilor le place frumosul din natură; pentru ei nu e nici o dificultate să sporească, spre exemplu, frumuseţea unui strat de flori; ei sunt capabili să-şi aranjeze ţinuta, să folosească un vocabular ales în mediul lor social; toţi copiii şi tinerii au, într-o măsură mai mare sau mai mică, disponibilităţi pentru a fi creatori în diverse domenii ale artei: muzica (vocală, instrumentală), pictura, desenul, recitarea de versuri, interpretarea unor roluri în diverse scenete, dansurile (populare sau moderne), mici compoziţii literare (compunerile libere), crearea unor structuri de exprimare liberă etc.

Cum majoritatea elevilor au, într-o măsură mai mare sau mai mică, predilecţii, chiar înclinaţii către anumite domenii ale cunoaşterii şi ale activităţii umane, şi cum aptitudinile, în special cele din domeniul artelor, apar foarte de timpuriu, ele trebuie depistate, stimulate, cultivate şi exersate în mod sistematic.

Din raţiuni de ordin didactic, pentru a fi înţeles cât mai bine în ceea ce au ele specific, obiectivele educaţiei estetice au fost prezentate separat, pe cele trei domenii. Din punctul de vedere al realizării lor, ele se suprapun; mai mult chiar, se contopesc, pentru că o dată cu informarea, deci cu perceperea şi receptarea frumosului, apar şi trăirile afective, iar în acestea sunt prezente şi elementele cognitive. În ce priveşte discernământul estetic, aceasta este de fapt atitudine, comportament.

3. **Căi şi mijloace de realizare a educaţiei estetice**

În bună măsură, însăşi tratarea obiectivelor educaţiei estetice ne-a introdus şi în domeniul căilor şi mijloacelor prin care se realizează aceasta. Pe de altă parte, educaţia estetică are numeroase note comune cu educaţia moral-civică, atât în privinţa conţinutului, a obiectivelor, cât şi a mijloacelor de realizare a lor.

Alegerea metodelor de educaţie estetică se face în funcţie atât de specificul obiectivelor acesteia, cât şi de particularităţile de vârstă ale copiilor şi elevilor.

a) ***Ambianţa*** în care trăiesc, învaţă şi îşi petrec timpul liber constituie cel mai la îndemână mijloc de educaţie estetică a copiilor şi elevilor. Fiind bine cunoscută tendinţa lor de a imita, este necesar să li se ofere modele ambientale în care frumosul să se afle la el acasă. Un spaţiu în care copiii îşi petrec timpul, fie că aceasta este sala de clasă, culoarul spre intrarea în sala de clasă, camera de învăţat şi de dormit de-acasă, curtea şcolii şi curtea casei, sunt toate, împreună şi fiecare în parte, mijloace dintre cele mai eficiente de a face educaţie estetică. Cu o

condiție absolut indispensabilă: toate acestea să ofere modele de frumusețe de la care copiii să învețe ce e frumosul, bunul gust; cunoscând ce e frumos în mod nemijlocit, nu doar prin puterea vorbelor, ei vor trăi, în primul rând, sentimente de tihnă, de plăcere, de bună dispoziție. Activitatea lor, fie că e învățătura, fie că e odihna sau jocul sub diferitele lui forme, va fi fără îndoială stimulată de frumosul care-i înconjoară şi care-i învață să-l îndrăgească, să-l mențină şi să-i sporească valorile.

O asemenea ambianță obligă, de asemenea, la respect; elevul este îndemnat, fără insistențe verbale, nu numai să păstreze frumosul, ci să-l răspândească, să-l multiplice în toate ocaziile prilejuite de programul zilnic de viață şi activitate. Căci, chiar în condițiile unui nivel de conştiință civică discutabil, precar, frumosul din mediul înconjurător de viață stopează deprecierea lui; în asemenea condiții crește spiritul de solidaritate al copiilor în apărarea frumosului; probabilitatea ca unii dintre ei să încalce normele stabilite pentru menținerea frumosului e mult mai mică.

În felul acesta apare o generalizare a trebuințelor estetice care are în vedere, mai ales, sfera lor motivațional-afectivă; s-a creat astfel în conştiința copiilor o sensibilitate estetică, o satisfacție sau o plăcere care menține motivația lor pentru crearea şi păstrarea frumosului.

b) ***Toate disciplinele şcolare*** au o contribuție aparte, specifică, la realizarea educației. Firește, efortul cel mai mare îl au cele din *aria curriculară* Arte. Prevederile programelor şcolare pentru aceste discipline sunt edificatoare. Ele vizează atât obiectivele cognitive, cât şi cele afective, şi – îndeosebi – cele creative. Nu este locul şi nici spațiul nu permite să analizăm aportul fiecărei discipline din planul de învățământ la realizarea obiectivelor educației estetice. Exemplificările sunt la îndemâna oricui. Vom sublinia faptul că până şi discipline din aria curriculară „Matematica şi Ştiințele naturii" provoacă atât satisfacții intelectuale de natură rațională, cât şi emoții şi sentimente estetice.

Frumosul în procesul de învățământ se află şi în forme directe, simple, în aparență fără valoare estetică. Astfel efectuarea tuturor temelor scrise presupune, la toate disciplinele, respectarea unor reguli general valabile în care se îmbină frumosul cu utilul, începând cu aspectul general al caietelor şi continuând cu acuratețea şi lizibilitatea scrisului, aşezarea corespunzătoare a fiecărei teme în pagina caietului (păstrarea unei anumite distanțe de la marginea filei, alineatul, distanța între teme etc.) şi continuând cu ceea ce e specific fiecărei discipline şcolare: scrierea ordonată a unei formule matematice, desenarea figurilor geometrice; întocmirea unui conspect, a unor scheme, luarea notițelor etc. Ordinea în caietele elevilor este o cerință care ține nu doar de realizarea frumosului, ci şi de însuşi procesul învățării; respec-

tarea unor reguli ca cele amintite mai sus uşurează extrem de mult folosirea caietelor în scopul învăţării. De asemenea, aceste comportamente intelectuale şi estetice intră treptat în stilul de muncă al elevilor; ei îşi vor forma obişnuinţe, de care vor beneficia toată viaţa.

Lecţia, ca microsistem de instruire are o structură care, fără a fi deloc rigidă, sugerează o ordine strictă; şi unde e ordine, e prezent şi frumosul. Despre o lecţie se spune nu doar că a fost reuşită sau bună; în evaluarea ei se foloseşte mai ales calificativul „frumoasă". Iată de ce, în elaborarea fiecărei lecţii educatorul este un creator de frumos; frumos pe care-l oferă ca model elevilor săi. Condiţia e ca el însuşi să realizeze frumosul prin modul în care concepe şi realizează fiecare lecţie.

c) ***Disciplinele artistice*** pe care le-am amintit au o contribuţie de excepţie în realizarea obiectivelor educaţiei. În grădiniţă şi în şcoală, copiii şi elevii iau cunoştinţă cu valori ale artelor din domeniul literaturii (creaţiei literare) accesibile lor: povestiri, în care sunt redate evenimente biblice adaptate la nivelul de vârstă respectiv, basme, legende – inclusiv istorice, fabule ş.a.; *compoziţii muzicale*: cântece aparţinând unor genuri diferite; dansuri însoţite de acompaniamente muzicale, *arte plastice* cu folosirea unor materiale şi tehnici de lucru diferite, inclusiv modelaj. Ceea ce au comun aceste discipline este realizarea integrală, unitară a obiectivelor cognitive, afective şi creative ale educaţiei estetice, o reală interdependenţă, reciprocitate.

d) ***Educaţia estetică se realizează şi printr-o gamă largă de activităţi organizatorice în afara clasei şi extraşcolare***, care au fost deja amintite în tratarea primei părţi a acestei teme. La nivelul şcolilor, cele mai des întâlnite sunt *cercurile pe disciplinele artistice* (pictură, desen, muzică-vocală, instrumentală, în funcţie de condiţii, dansuri). Pe alocuri, funcţionează cercuri precum al tinerilor naturalişti, informatică, al micilor tehnicieni ş.a. În asemenea cercuri chiar dacă accentul este pus pe elementele cognitive, de specialitate, educaţia estetică este inclusă şi ea.

Foarte apreciate şi mobilizatoare sunt *serbările prilejuite de diferite aniversări,* tradiţii, precum şi de momente importante ale vieţii şi activităţii şcolare: la început şi – mai ales – la sfârşit de an şcolar, în preajma vacanţei de Crăciun sau cu ocazia cinstirii unor evenimente istorice. Toate acestea sunt valoroase atât prin implicarea lor în procesul cunoaşterii, cât şi prin marile lor resurse morale şi estetice.

În rândul activităţilor care au rol de seamă în îmbogăţirea culturii estetice a copiilor şi şcolarilor se numără excursiile şi vizitele în natură, la locuri şi monumente istorice, la obiective economice, precum şi audierea unor concerte, vizionarea unor piese de teatru, filme ş.a.

BIBLIOGRAFIE

1. Aebli, Hans, *Didactica psihologică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.

2. Ausubel, D. şi Robinson, F., *Învăţarea în şcoală,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

3. Babanski, I., K., *Optimizarea procesului de învăţământ,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.

4. Bârsănescu, Ştefan, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă,* Bucureşti, 1976.

5. Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.

6. Berger, Gaston, *Omul modern şi educaţia sa,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.

7. Bruner, Jerome, *Procesul educaţiei intelectuale,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

8. Cerghit, I. şi Vlăsceanu, L. (coord.), *Curs de pedagogie,* Tipografia Universităţii Bucureşti, 1988.

9. Cerghit, I., *Metode de învăţământ,* ediţia a III-a, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.

10. Cerghit, I. (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

11. Cucoş, Constantin, *Pedagogie,* Editura Polirom, Iaşi, 1999.

12. Faure, Edgar (sub red.), *A învăţa să fii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.

13. Gagné, Robert, *Principii de design al instruirii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

14. Galperin, P., I. şi colab., *Studii de psihologia învăţării,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.

15. Ionescu, Miron, *Lecţia între proiect şi realizare,* Editura Dacia, Cluj Napoca, 1982.

16. Jinga, Ioan, *Educaţia permanentă,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1979.

17. Landshere, V. şi colab., *Definirea obiectivelor educaţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.

18. M.E.N., *Curriculum Naţional, pentru învăţământul obligatoriu*, Bucureşti, 1998.

19. M.E.C., C.N.C., *Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor şcolare din ariile curriculare*, 2001, 2002.

20. Muster, D., *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.
21. Neacşu, I., *Instruire şi învăţare,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.
22. Nicola, I., *Pedagogie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.
23. Oprescu, Nicolae, *Pedagogie,* Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 1996.
24. Păun, Emil, *Educaţia şi rolul ei în dezvoltarea social economică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.
25. Planchard, Émile, *Pedagogie şcolară contemporană,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.
26. Petrescu, I. C., *Şcoala activă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.
27. Piaget, Jean, *Psihologie şi pedagogie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
28. Piaget, Jean, *Naşterea inteligenţei la copil,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.
29. Radu, I., T., *Evaluarea în procesul didactic,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000.
30. Radu, Nicolae ş.a., *Psihologia educaţiei,* Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 2000.
31. Roşca Alexandru (sub redacţia), *Creativitate, modele, programare,* Editura Ştiinţifică, Buc. 1967.
32. Salade, D. (coord.), *Didactica,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
33. Schwartz, Bertrand, *Educaţia mâine,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.
34. Schreiber, Jacques, Servan, *Sfidarea mondială,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1990.
35. Şerdean, Ioan, *Didactica limbii şi literaturii române în învăţământul primar,* Editura Corint, Bucureşti, 2002.
36. Todoran, Dimitrie (coord.), *Probleme fundamentale ale pedagogiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
37. Thomas, J., *Marile probleme ale educaţiei în lume,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
38. Toma, Steliana, *Autoeducaţia – Sens şi devenire,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.
39. Văideanu George, *Educaţia intelectuală,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.
40. Văideanu George, *Educaţia la frontiera dintre milenii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1988.
41. Vintilescu, Doina, *Motivaţia învăţării şcolare,* Editura Facla, Cluj, 1977.
42. Vlăsceanu, L., *Decizie şi inovaţie în învăţământ,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.